

Das kindliche Verständnis von Idiomen

Empirische Untersuchung bei deutsch- und
fremdsprachigen Kindern in 1. und 3.
Primarschulklassen

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Peter Hörler
von
Teufen / AR

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr.
Harald Burger

Studentendruckerei Zürich, 2003

Abstract

Die empirische Arbeit untersucht das kindliche Verständnis von ausgewählten Idiomen bei deutsch- und fremdsprachigen Kindern aus ersten und dritten Klassen der Primarschule. Zwei Kapitel befassen sich mit dem theoretischen Hintergrund (Kapitel II: Phraseologie, Kapitel III: Spracherwerb), eines mit dem verwendeten Textkorpus (Kapitel IV).

Als zentrale Ergebnisse der Auszählung des Textkorpus lassen sich festhalten, dass in den Schulbuchtexten die fünf grössten Gruppen von syntaktisch-semantischen Kombinationen deckungsgleich sind und dass Phraseologismen mit der syntaktisch-semantischen Kombination *mm/norm/2+SG/I* am häufigsten auftreten. Mit Hilfe der aufgefundenen Idiome aus dem Korpus wurden Fragebogen für eine gestützte und eine ungestützte Befragung konstruiert (Kapitel V: Befragungen).

Im ersten Teil der Auswertung der Befragung (Kapitel VI) (quantitativer Schwerpunkt) steht das Verständnis innerhalb der beiden Befragungen (ungestützt, gestützt) mit ihren Schwerpunkten (Klassen, Versionen, Sprachen) im Vordergrund. Im zweiten, qualitativ orientierten Teil interessiert der einzelne Phraseologismus. In Kapitel VII werden die wichtigsten Resultate der Untersuchung zusammengefasst und kritisch diskutiert.

Fazit: Für den Prototyp des gut erkannten Phraseologismus gilt:

1. Er gehört zu jenem Drittel von Phraseologismen, die überhaupt erkannt werden.
2. Er kommt in Schulbüchern der 1. und 3. Klassen am häufigsten vor.
3. Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen ihn am besten, die fremdsprachigen Erstklässler kaum.
4. Die deutschsprachigen Erstklässler verstehen ihn etwa gleich gut wie die fremdsprachigen Drittklässler.
5. In der gestützten Befragung wird er mehr als doppelt so gut verstanden wie in der ungestützten.

Abstract

This empirical research investigates how and to what extent first-year and third-year primary school pupils (both native and not native German speakers) can understand German idioms. Two chapters refer to the theoretical background (chapter II: *phraseology*; chapter III: *language acquisition*), whereas chapter IV concerns itself with the set of texts that was used in the survey.

The most important results for this part of the study are that in the school textbooks the five largest groups of syntactic-semantic combinations coincide and that idioms with the syntactic-semantic combination *mm/norm/2+SG/I* can be found the most frequently. Using the idioms that were found in the school textbooks two questionnaires (a multiple-choice and a completion test) were compiled for the survey (chapter V).

The analysis of the survey is in the centre of attention in chapter VI. The first part of the chapter is a quantitative analysis and concentrates on the comprehension of idioms in the two types of tests (multiple choice and completion) with emphasis being placed on sex, class 1 or 3. The second part gives priority to the quality of the individual idiom.

In chapter VII the most important results of the research are summarised and discussed.

Conclusion:

Only one third of the idioms were recognised by the subjects participating in the research and the prototype of the idiom belongs to that third. The prototype of the idiom that was identified best has the following features:

- 1) It is found most frequently in first-year and third-year school textbooks.
- 2) It is understood best by native German-speaking third-year pupils but hardly by first-year pupils who are not native German speakers.
- 3) Native German-speaking first-year pupils can understand it about as well as third-year pupils who are not native German speakers.
- 4) In a multiple-choice test it is identified more than twice as frequently as in a completion test.

Inhalt

INHALT	5
I. VORWORT	10
II. PHRASEOLOGIE	13
1. Definitionen.....	14
1.1 Polylexikalität.....	15
1.2 Festigkeit	16
1.2.1 Statistische Festigkeit - Gebräuchlichkeit	16
1.2.2 Strukturelle Festigkeit	17
1.2.2.1 Nennform, Variante, Modifikation und Fehler	17
1.2.2.2 Irregularitäten	22
1.2.2.2.1 Valenzen	22
1.2.2.2.2 Morphosyntaktische Restriktionen	23
1.2.2.2.2.1 Anomalie der inneren Struktur.....	25
1.2.2.2.2.2 Anomalie der syntaktischen Beziehung	25
1.2.2.2.2.3 Lexikalisch-semantische Restriktionen	25
1.2.3 Psycholinguistische Festigkeit	25
1.2.3.1 Die Frage der Einheiten	26
1.2.4 Pragmatische Festigkeit	30
2. Klassifikation und Terminologie.....	31
2.1 Basisklassifikation und -terminologie	32
2.2 Syntaktische Klassifikation	32
2.2.1 Phraseologismen in der Rolle verschiedener Satzglieder.....	33
2.2.1.1 "Konjunktionale, präpositionale (...) Phraseologismen" (< SG)	33
2.2.1.2 "Satzgliedwertige Phraseologismen" (= SG).....	33
2.2.1.3 "Phraseologismen in der Rolle zweier oder mehrerer Satzglieder" (2+SG)	33
2.2.1.4 Phraseologismen in der Rolle eines ganzen Satzes (= S).....	34
2.2.1.4.1 "Satzwertige Phraseologismen" A.....	34
2.2.1.4.2 "Satzwertige Phraseologismen" B.....	34
2.3 Klassifikation nach Typen.....	35
2.3.1 Komposita	35
2.3.2 Zweifelsfälle	36
3. Semantik.....	37
3.1 Motiviertheit	37
3.1.1 Motivierte Phraseologismen.....	37
3.1.1.1 Metaphorische Idiome	38
3.1.1.2 Nicht idiomatische Phraseologismen	38
3.1.2 Teilmotivierte Phraseologismen.....	38
3.1.3 Nicht motivierte / unmotivierte Phraseologismen	39
3.2 Aspekte der Synchronie und der Diachronie	39

3.2.1 Die kognitive Perspektive	41
3.3 Idiomatizität und Lesarten.....	44
III. DER SPRACHERWERB VON PHRASEOLOGISMEN	48
1. Theorien zum Spracherwerb von Phraseologismen.....	48
1.1 Die generativ-transformationelle Spracherwerbstheorie	49
1.2 Der lerntheoretische / behavioristische Ansatz	51
1.3 Die kognitiv orientierte Spracherwerbstheorie.....	52
1.4 Der sozial-funktionale Ansatz	56
2. Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen zum Erwerb von Phraseologismen.....	56
2.1 Kinder bis zum Eintritt in den Kindergarten	57
2.2 Kindergärtler	59
2.2.1 Brauchen von Phraseologismen	59
2.2.2 Verstehen von Phraseologismen	60
2.2.2.1 Ganzheitliches Verstehen	60
2.2.2.2 Synkretistisch-wörtliches Verstehen	61
2.2.3 Schlussfolgerungen	62
2.3 Schulkinder.....	62
2.3.1 Verstehen von Phraseologismen	63
2.3.2 Brauchen von Phraseologismen	64
IV. TEXTKORPUS.....	66
1. Auswahl der Schulbücher.....	66
1.1 Legitimation	68
2. Auswahl der Phraseologismen	69
2.1 Legitimation	70
3. Klassifizierung der Phraseologismen und formale Aspekte der Datenbank	72
3.1 Phraseologismus im Kontext.....	72
3.2 Ausgangsform	73
3.3 Mot	74
3.4 LexFe.....	74
3.5 synFu.....	74
3.6 V	75
3.7 Typus	75
3.8 Quelle	76
3.9 Seite	76
4. Auszählung und graphische Darstellung der Phraseologismen.....	76
4.1 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Klassenstufen und Büchern	77
4.1.1 Erste Klasse	77
4.1.2 Dritte Klasse	78
4.2 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Klassenstufen und syntaktischen Kombinationen	78
4.2.1 Erste Klasse	79
4.2.2 Dritte Klasse	80

4.2.3 Vergleich der ersten und dritten Klassen	81
4.2.4 Folgerungen	82
4.3 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach einzelnen syntaktisch-semantischen Schwerpunkten	82
4.3.1 Erste Klasse	83
4.3.2 Dritte Klasse	84
4.3.3 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Motiviertheit	86
4.3.3.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau	87
4.3.4 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach lexikalischer Festigkeit	87
4.3.4.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau	88
4.3.5 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach syntaktischer Funktion.....	89
4.3.5.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau	90
4.3.6 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Valenzen.....	91
4.3.6.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau	92
4.3.7 Zusammenfassung	93
V. BEFRAGUNGEN 1 UND 2	94
1. Zur Grundgesamtheit	94
2. Auswahl der Schulorte	95
3. Auswahl der Schulklassen und Lehrpersonen.....	97
4. Befragung der Schulklassen - Untersuchungsdesign.....	98
4.1 Adressaten der Fragebogen	98
4.2 Umfang der Fragebogen	99
4.3 Breite versus Tiefe.....	100
4.4 Terminierung der Erhebung	100
4.5 Konstruktion von Fragebogen 1	101
4.5.1 Syntaktisch-semantische Kombinationen und ihre prozentuale Verteilung	102
4.5.2 Auswahl der einzelnen Beispiele und der Konstruierten Idiome	103
4.5.3 Kopfzeile und Auswertungsraster	104
4.6 Ungestützte Befragung	106
4.6.1 Pretests	106
4.6.2 Allgemeine Probleme mit Fragebogen 1.....	107
4.7 Konstruktion von Fragebogen 2	108
4.8 Gestützte Befragung.....	110
4.8.1 Pretests	110
5. Hypothesen zum Verständnis der Phraseologismen.....	112
5.1 Das Verständnis aller Phraseologismen bei allen Befragten.....	113
5.2 Das Verständnis aller Phraseologismen hinsichtlich einzelner syntaktischer oder semantischer Aspekte	120
5.3 Das Verständnis aller Phraseologismen innerhalb der Versionen 1 und 3.....	124
5.4 Das Verständnis aller Phraseologismen bei den ersten und dritten Klassen	125

VI. ERGEBNISSE	128
1. Tabellarische Darstellung	128
2. Gesamtübersicht Fragebogen.....	130
2.1 Personen und Sprache	130
2.2 Klassen und Schulorte.....	131
2.3 Alle Fragebogen	132
2.3.1 Gesamte Befragung	134
2.3.1.1 Verteilung der Antworten in den Fragebogen 11, 13, 21 und 23 nach Sprache... 134	
2.3.1.2 Verteilung der Antworten in den Fragebogen 11, 13, 21 und 23 nach Geschlecht	136
2.3.2 Zusammenfassung gesamte Befragung	139
2.3.3 Ungestützte Befragung - Fragebogen 11 und 13.....	140
2.3.3.1 Fragebogen 11	146
2.3.3.2 Fragebogen 13	152
2.3.4 Zusammenfassung ungestützte Befragung.....	159
2.3.5 Gestützte Befragung - Fragebogen 21 und 23.....	161
2.3.5.1 Fragebogen 21	169
2.3.5.2 Fragebogen 23	174
2.3.6 Zusammenfassung gestützte Befragung	180
3. Gesamtübersicht Einzelphraseologismen.....	184
3.1 Gesamtübersicht Kategorie E / e.....	184
3.2 Gesamtübersicht syntaktische und semantische Aspekte.....	188
3.2.1 Syntaktische Aspekte	189
3.2.2 Semantische Aspekte.....	190
3.2.2.1 Sprache und Erlebniswelt	191
3.2.2.2 Konstruierte Idiome	193
3.2.3 Methodenkritische Aspekte	194
3.3 Ausgewählte Einzelphraseologismen	196
3.3.1 Gruppe A	200
3.3.1.1 Phraseologismus 1'11 (1'21).....	201
3.3.1.2 Phraseologismus 1'13 (1'23).....	205
3.3.1.3 Phraseologismus 6'11 (6'21).....	208
3.3.1.4 Phraseologismus 8'11 (8'21).....	212
3.3.1.5 Phraseologismus 8'13 (8'23).....	216
3.3.1.6 Phraseologismus 10'13 (10'23).....	220
3.3.2 Zusammenfassung Gruppe A	224
3.3.3 Gruppe B	227
3.3.3.1 Phraseologismus 3'11 (3'21).....	227
3.3.3.2 Phraseologismus 5'13 (5'23).....	231
3.3.3.3 Phraseologismus 7'13 (7'23).....	235
3.3.4 Zusammenfassung Gruppe B	240
3.3.5 Gruppe C	243
3.3.5.1 Phraseologismus 2'11 (2'21).....	245
3.3.5.2 Phraseologismus 2'13 (2'23).....	249
3.3.5.3 Phraseologismus 4'11 (4'21).....	254
3.3.5.4 Phraseologismus 4'13 (4'23).....	259
3.3.6 Zusammenfassung Gruppe C	264

3.4 Befragung und Schulbücher	266
VII. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	268
1. Zur Untersuchung	268
2. Zu den Ergebnissen.....	271
2.1 Die Hypothesen.....	272
2.2 Die Befragung insgesamt	273
2.3 Die Sprachgruppen.....	274
2.4 Die Klassenstufen.....	276
2.5 Die Versionen.....	278
2.6 Die syntaktischen Aspekte	279
2.7 Die pragmatischen Aspekte.....	281
2.8 Die semantischen Aspekte.....	282
2.9 Fazit	284
VIII. NACHWORT	286
LITERATURVERZEICHNIS	288

I. Vorwort

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Verständnis von Phraseologismen, im besonderen mit dem Verständnis von Idiomen und Kinegrammen aus Schulbuchtexten durch deutsch- und fremdsprachige Kinder der ersten und dritten Klasse der Primarschule. Da sich unsere Gesellschaft von einer monokulturellen, einsprachigen zu einer multikulturellen, mehrsprachigen gewandelt hat, ist es unerlässlich, diesem Umstand vom linguistischen Standpunkt her Rechnung zu tragen. Es ist eine Tatsache, dass in den Primarschulen der Schweiz der Anteil der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler¹ in zunehmendem Masse steigt. Kinegramme und vor allem Idiome deshalb, da man gemäss Burger allenfalls sagen kann, *dass die Idiome den ‚Kern‘ der Phraseologie darstellen, weil sie die deutlichsten Merkmale von Phraseologizität darstellen und in mancher Hinsicht (insbesondere im Bereich der Verwendung in Texten) die interessantesten Eigenschaften aufweisen.*² Wie gut die im Deutschunterricht verwendeten Sprachbücher hinsichtlich komplexer Wendungen, wie sie Phraseologismen an sich und die Kinegramme und Idiome im besonderen darstellen, von den einzelnen deutsch- und fremdsprachigen Schülern, die gemeinsam in derselben Klasse sitzen, verstanden werden, ist die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung. Zum Stichwort *Verstehen* notiert Rothkegel 2001: *Die Rezeption von Phrasemen im Sprachgebrauch von Sprechern ist als Fragestellung neu in den Vordergrund gerückt und damit die Rolle von Phrasemen in der Mündlichkeit (Untersuchung mit Fragebögen).*³ In der vorliegenden Arbeit soll den von Rothkegel erwähnten Aspekten nachgegangen werden. Es handelt sich dabei sowohl um eine quantitative phraseologische Bestandsaufnahme der erwähnten pädagogischen Situation wie auch um qualitative Erklärungsversuche, warum welche Phraseologismen besser oder schlechter verstanden werden als andere. Die Untersuchung lässt sich grob in drei Bereiche aufgliedern. Diese sind einerseits in sich abgeschlossen, andererseits stehen sie in direktem Zusammenhang miteinander. Durch die genannte Zielsetzung sind - da die Arbeit von empirischem Material ausgeht - die linguistischen Theorien und Instrumentarien, die zur Beschreibung herangezogen werden, vorgegeben.

Der erste, der theoretische Teil, greift jene Erkenntnisse und Strömungen der Phraseologie auf, die im Zusammenhang mit der Fragestellung wichtig sind. Auf einen umfassenden Abriss oft und breit diskutierter Themenstellungen wird dabei bewusst verzichtet. In den Kapiteln II (Phraseologie) und III (Der Spracherwerb von Phraseologismen), welche diesen ersten Teil der Arbeit ausmachen, wird der theoretische Hintergrund gesucht, welcher die beiden nachfolgenden

¹ Zur Erleichterung der Lesbarkeit wird im Folgenden auf die explizite Nennung der beiden Geschlechtsformen verzichtet. Innerhalb dieser Arbeit ist mit dem Gebrauch der männlichen oder der weiblichen Form die andere immer auch mitgemeint.

² Burger, 1998, 94.

³ Rothkegel, 2001, 218.

empirischen Teile rechtfertigt, stützt und auch miteinander verbindet. Er enthält unter anderem die Erklärungen, warum gerade das Verständnis von Phraseologismen bei Schülern der ersten und dritten Klasse im Zentrum des Interesses steht und wie Kinder Phraseologismen in diesem Alter erwerben, brauchen und verstehen.

Der zweite Teil, Kapitel IV, beschäftigt sich mit der Erhebung des Untersuchungskorpus' und enthält einerseits Ausführungen darüber, wie Phraseologismen in einer Datenbank beschrieben und aufgenommen werden können und andererseits die deskriptive und graphische Darstellung der in den Sprach- und Lesebüchern aufgefundenen Phraseologismen. Abgestützt auf die im ersten Teil dieser Arbeit aufgeführten Theorien erfolgt - mit der notwendigen selbstkritischen Distanz zum aufgestellten System - die Erhebung und Klassifikation der Phraseologismen. Bei einer Gesamtzahl von annähernd 2100 Phraseologismen, die in den bearbeiteten Schulbüchern aufzufinden sind, bedeutete die Suche und die Klassifizierung derselben eine sehr zeit- und arbeitsintensive Phase dieser Arbeit. Die enorme Fülle der gesammelten Daten, die in vielfältiger Weise betrachtet und ausgewertet werden könnte, wurde mit der Beschränkung auf Idiome und Kinegramme auf einen überschaubaren Bereich reduziert und so in die vorliegende Arbeit eingebracht. Kapitel IV zeigt in Grafiken und Texten nur gerade das Destillat der wichtigsten Auszählungen des Gesamtkorpus; alles andere muss bis auf weiteres unbeachtet bleiben.

Der dritte Teil der Arbeit, die Kapitel V und VI, ist wiederum ein empirischer und beleuchtet die Datenerhebung, mit der das kindliche Verständnis des zahlenmässig grössten und inhaltlich interessantesten Bereichs der vorgefundenen Phraseologismen ermittelt werden soll. Die Schülerschaft der ersten und dritten Klassen ausgewählter Gebiete wurde mittels eines ungestützten und eines gestützten Fragebogens mit den phraseologischen Inhalten ihrer Sprachbücher konfrontiert. Die Auswertung der Befragungen liefert einerseits konkrete, statistisch haltbare Aussagen über das Verständnis von Idiomen und Kinegrammen hinsichtlich der Quantität ihrer Verteilung auf die verschiedenen syntaktischen und semantischen Strukturen und hinsichtlich der Qualität ihres Verständnisses durch die deutsch- und fremdsprachigen Schüler. Im Sinne dieser qualitativen Betrachtungsweise werden einzelne besonders gut oder schlecht erkannte Phraseologismen aus der Gesamtauswertung herausgegriffen, die entsprechenden Resultate erläutert und in Zusammenhang mit den Theorien zum Erwerb von Phraseologismen gestellt. Zur Illustration einerseits, aber auch zur Erklärung möglicher Strategien des Verstehens werden zu den einzelnen Beispielen der ungestützten Befragung ausgewählte Antworten der Kinder dargestellt und kommentiert.

Das Grundkonzept der Arbeit sieht eine Verknüpfung der drei für sich stehenden Bereiche *Theorie - Korpus - Erhebung* vor. Auf der einen Seite folgt jeder Teil in logischer Weise dem anderen. So wird beispielsweise, abgestützt auf den theoretischen phraseologischen Hintergrund,

ein Basiskorpus erhoben, das - klassifiziert - als Grundlage für die nachfolgende Erhebung, die gestützte und ungestützte Befragung, dient. Es liefert nämlich die Zahlenverhältnisse, die für die Zusammenstellung der Fragebogen massgebend sind. Die Resultate der Schülerbefragung ihrerseits lassen sich mit den bereits bestehenden Theorien zur Phraseologie vergleichen und in den richtigen Zusammenhang stellen. Auf der anderen Seite erlaubt die relative Eigenständigkeit eines jeden dieser drei Bereiche die Herstellung von Querverbindungen untereinander. So interessieren unter vielen anderen die folgenden Fragen:

- Wie viele der vorgelegten Phraseologismen verstehen die Kinder? (Schülerbefragung - Korpus)
- Sind in den Schulbüchern der ersten und dritten Primarstufe jene Phraseologismen vertreten, von denen man annimmt, dass sie dem phraseologischen Verständnis der Kinder angepasst sind? (Korpus - Theorie)
- Verstehen deutsch- und fremdsprachige Kinder das phraseologische Material, das in ihren Schulbüchern verwendet wird? (Schülerbefragung - Korpus)
- Verstehen die Kinder tatsächlich jene Idiome am besten, von denen angenommen wird, dass sie am besten verstanden werden? (Theorie - Schülerbefragung)
- Gibt es Gemeinsamkeiten in den Strategien, mit denen sich Kinder Phraseologismen erklären? (Schülerbefragung - Theorie)
- Gibt es bestimmte syntaktische oder semantische Eigenschaften, die für das Verstehen von Phraseologismen bei den erwähnten Kindern wichtig sind? (Korpus – Befragung)

In Kapitel V sind die hier interessierenden Fragen in Form von Hypothesen zusammengestellt, sie werden in Kapitel VI, dem wohl zentralsten Teil dieser Arbeit, beantwortet. Einzelne der vorher genannten Bereiche und Kapitel enthalten aus Gründen des Verständnisses oder der Übersichtlichkeit summarische, aber unkommentierte Zusammenfassungen. Erst in Kapitel VII, dem Schlussteil der Arbeit, werden die Resultate ausführlich kommentiert und in Zusammenhang mit den anderen Kapiteln gestellt.

Ich danke in erster Linie meiner Frau Susanne für ihre vorbehaltlose und umfassende Unterstützung vor, während und nach der Entstehungszeit dieser Arbeit. Mein Dank geht auch an Karin Talbot-Imbach, die aufgrund unserer gemeinsamen Vorarbeit den Stein ins Rollen gebracht, meine Arbeit kritisch gelesen und hilfreich kommentiert hat und ebenso an meinen langjährigen Freund und bewährten Kritiker Klaus Helfenstein, der mit wachsamem Auge die Arbeit überprüft und kommentiert hat. Mein herzlicher Dank geht auch an Herrn Prof. Dr. Burger für seine freundliche Unterstützung während der langen Entstehungszeit.

II. Phraseologie

In diesem Kapitel wird das sprachliche Phänomen, das der Arbeit zugrunde liegt, vorgestellt. Im Vordergrund steht dabei nicht eine vollständige Übersicht über das weit reichende Forschungsgebiet der Phraseologie, sondern die Darstellung und die Auseinandersetzung mit jenen Teilbereichen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem empirischen Teil dieser Arbeit stehen. Dazu gehören vor allem Aspekte der Syntax, der Semantik, der Psycholinguistik und der Pragmatik.

Dass bezüglich der Fachterminologie lange Zeit eher Verworrenheit als Einigkeit bestand,⁴ ist eine altbekannte Tatsache. Wenn Linguisten wie Matešić vor rund 20 Jahren feststellten, *dass von den vielen Aufgaben, die die Phraseologie noch zu bewältigen hat, eine der wichtigsten die Ausarbeitung eines klaren terminologischen Apparates ist*⁵, so hat sich die Situation bis heute zumindest etwas verbessert. Burger spricht aber auch 1998 noch von wenig Einheitlichkeit und viel Unübersichtlichkeit, hofft aber, dass seine einführenden Darstellungen *denjenigen, die sich mit Phraseologie befassen wollen, eine aktuelle Orientierung im unübersichtlich gewordenen Forschungsfeld ermöglichen*.⁶ Da sie dies tun, wird in der vorliegenden Arbeit weitgehend die bereinigte Terminologie, wie sie Burger 1998 vorgeschlagen hat, verwendet.

Da sich die Untersuchung der Phraseologismen aus den Schulbüchern nicht auf eine einseitige, beispielsweise rein syntaktische Fragestellung beschränken soll, kommt eine Klassifikation mittels eines rein klassenbildenden Kriteriums nicht in Frage. Für die Klassifizierung meines Textkorpus scheint die *strukturesemantische Mischklassifikation*⁷ oder einfach *Mischklassifikation*⁸ als Grundlage und Vorschlag geeignet. Auf der einen Seite als Grundlage, weil sich die vorgegebenen Definitionen und Richtlinien aus dem Handbuch und der Einführung für die Klassifizierung der Phraseologismen, die aus den Schulbüchern heraus gefiltert wurden, als äusserst hilfreich erweisen. Es stehen somit syntaktische, semantische und pragmatische Kriterien als Bausteine für Untersuchungskategorien innerhalb des Klassifikationsschemas zur Verfügung, gleichzeitig aber erlaubt eine Mischklassifikation auch die Verwendung von Kriterien, die nicht den gängigen Untersuchungsdesigns entsprechen. Auf der anderen Seite als Vorschlag,⁹ da es die Grenzen und die Problematik einer strukturesemantischen Mischklassifikation, eines

4 Vgl. Pilz: S. 8 ff.

5 Matešić, 110 f.

6 Burger, 1998, 9.

7 Burger et al., 1982, 30 ff.

8 Burger, 1998, 49.

9 Ganz im Sinne von Burger, 1998, 49f.

Klassifizierungsschemas überhaupt, zu erkennen gilt, denn es gibt kein Klassifikationssystem, das sich für objektiv und verbindlich erklären lassen kann, ohne aufgrund seiner Starrheit zum Scheitern verurteilt zu sein. Sprache, und damit auch Phraseologismen, ist an den Menschen und den andauernden Wandel, dem dieser unterworfen ist, gebunden und lässt sich deswegen immer nur teilweise in ein Schema pressen. Die Phraseologieforschung ist auch heute noch der Ansicht, *dass Phraseologismen 'sekundär' entstandene Zeichenkomplexe darstellen, die aus den Einheiten der primären Systeme gebildet werden (Syntax, Morphologie und Lexik) und dass sie nur durch den komplexen Vergleich der sie bildenden primären Systemeinheiten erfasst werden können.*¹⁰ Das vorgeschlagene Klassifikationsschema stellt den Versuch eines solch *komplexen Vergleichs* zwischen sekundärem semiotischen System und primären Zeichen dar.

1. Definitionen

*Phraseologisch ist eine Verbindung von zwei oder mehr Wörtern dann, wenn (1) die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn (2) die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist.*¹¹

Die zwei Eigenschaften, die zur Definition von Phraseologismen im weiteren Sinne herangezogen werden, sind: **Polylexikalität** und **Festigkeit**. Dazu kommt als dritte Eigenschaft, die unter Einbezug der beiden obengenannten zur Definition von Phraseologismen im engeren Sinne führt, die **Idiomatizität**. Jene Teilgruppe von Ausdrücken, deren Einheiten durch syntaktische und semantische Regularitäten zwar verknüpft, aber nicht vollständig erklärbar sind, die Idiome, stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung, denn es kann davon ausgegangen werden, *dass die Idiome den ‚Kern‘ der Phraseologie darstellen, weil sie die deutlichsten Merkmale von Phraseologizität zeigen und in mancher Hinsicht (insbesondere im Bereich der Verwendung in Texten) die interessantesten Eigenschaften aufweisen.*¹²

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit wird die in der jüngeren Forschung¹³ diskutierte und eher umstrittene Unterscheidung zwischen dem engen und dem weiten Bereich der Phraseologismen nicht mehr weiter verfolgt. Den Ausgangspunkt der folgenden Darstellung bildet aber die Definition für Phraseologie im engeren Sinne. Dabei soll vorerst unter Kapitel 1.1 und 1.2 nur auf die Aspekte der Polylexikalität und der Festigkeit eingegangen werden. Absatz (1) der oben

¹⁰ Daniels, 1985, 147.

¹¹ Burger et al., 1982, 1.

¹² Burger 1998, 94.

¹³ Burger, 1998, 15.

genannten Definition verwendet zwar implizit das Kriterium der Idiomatizität für den strukturellen und für den - für die Phraseologie zentraleren - semantischen Bereich, dieser wird jedoch erst in Kapitel 4 ausführlich zur Sprache kommen. Als eher problematisch kann in der oben genannten Definition der recht unscharfe Begriff der Sprachgemeinschaft verstanden werden. Wie weit dieser Begriff gefasst werden kann und welche Probleme sich daraus ergeben, wird unter 1.2.2 beleuchtet.

1.1 Polylexikalität

Grundsätzlich sind Phraseologismen von zwei und mehr Wörtern¹⁴ der Gegenstandsbereich der Untersuchung. Die obere Grenze der hier untersuchten Phraseologismen bildet die syntaktisch abgeschlossene Einheit eines Satzes. Kleinere Texte, die zwar phraseologischen Charakter aufweisen können, bleiben unbeachtet, da sie im Klassifikationsschema und in der Datenbank in ihre Einzelteile zerlegt werden müssten und in den einzelnen syntaktischen Einheiten (satzwertig¹⁵ oder kleiner) den phraseologischen Charakter, den sie nur als Gesamttext enthalten, verlieren würden. Innerhalb des obengenannten Zitats ist aber der erste Teil, in dem von "zwei oder mehr Wörtern" gesprochen wird; problematisch. Abweichend von der allgemeingültigen Definition, dass *mindestens zwei Wörter vorhanden sein müssen*¹⁶, die in fester Kombination einen Phraseologismus bilden, gilt für diese Untersuchung folgende Einschränkung:

Es gibt einzelne Wörter, die gemeinsam mit einem anderen als "Einwortphraseologismen"¹⁷ auftreten und in morphosyntaktischer Hinsicht die geforderte minimale Anzahl von zwei Wörtern, die zur Bildung eines Phraseologismus notwendig ist, unterschreiten. Trotz einer allfälligen phonetischen und graphischen Verschmelzung solcher "Minimalphraseologismen" bleibt jedoch der semantische Gehalt der zwei ursprünglichen Einheiten bestehen. Erst die Kombination der beiden semantischen Inhalte der Kompositateile ergibt teilidiomatischen oder idiomatischen Charakter. So lange die Univerbierung sinnvoll rückgängig gemacht werden kann, ist das Merkmal der Polylexikalität relativ einfach zu bestätigen. Als Konsequenz daraus sind viele kurze, gesprächsspezifische Phraseologismen (z.B. *im Nu*), zahlreiche durch die neue Rechtschreibung reformierte Ausdrücke (*aufgrund* / *auf Grund*, *imstande* / *im Stande* etc.) und die ganze Gruppe der Komposita (z.B. *knochentrocken*), die alle in den Bereich der "Minimalphraseologismen" gehören, im verwendeten Klassifikationsschema aufgenommen worden.

¹⁴ Der Begriff *Wort* bedeutet in diesem Zusammenhang Lexem. Die weitere Problematik der linguistischen Diskussion um diesen Begriff bleibt hier unbeachtet.

¹⁵ Vgl. dazu Kapitel 2.2 ff.

¹⁶ Burger, 1998, 15.

¹⁷ Der Begriff von Duhme scheint mir passend.

1.2 Festigkeit

In lexikalischer Hinsicht sind Phraseologismen dadurch charakterisiert, dass sie einerseits aus mehreren selbständigen Wörterbucheinheiten bestehen, andererseits selber wieder eine lexematische Einheit bilden. Dies bezeichnet man üblicherweise als 'Festigkeit' der Wortverbindung.¹⁸

Der Begriff der Festigkeit wird also durch statistische, strukturelle und psycholinguistische Aspekte geprägt. Auf diese drei Begriffe soll näher eingegangen werden.

1.2.1 Statistische Festigkeit - Gebräuchlichkeit

Betrachtet man Phraseologismen aus statistischer Sicht, so wird man feststellen, dass *ein Wort der Wortverbindung mit einem anderen Wort der Wortverbindung häufiger vorkommt als mit allen anderen möglichen Wörtern.*¹⁹ Diese statistische Sichtweise ist jedoch in zweifacher Hinsicht kritisch zu beleuchten. Diese im synchronen Sprachquerschnitt angenommene Gebräuchlichkeit kann sich sowohl auf die ganze Sprachgemeinschaft wie auch auf einzelne Bereiche, die areal oder soziolektal begründet sein können, beziehen. Darüber hinaus kann einerseits mit *vorkommen* "kennen" andererseits "gebrauchen" gemeint sein.

Diese statistischen Aspekte des Begriffs Festigkeit lassen sich weder durch gehäuftes Vorkommen einzelner "bekannter" Phraseologismen in Wörterbüchern noch durch angenäherte Wahrscheinlichkeitsrechnungen von Linguisten belegen. Nur eine empirische Untersuchung innerhalb einer klar umrissenen Stichprobe schafft Klarheit, ob ein Phraseologismus allgemein gebräuchlich ist, das heisst, ob er von der ausgewählten Stichprobe erkannt wird oder nicht. Und dies ist eine der zentralen Fragestellungen dieser Untersuchung. Es ist klar, dass damit nur die eine Seite des Problems, das Kennen und Erkennen²⁰, abgedeckt wird. Die Untersuchung des Gebrauchs würde eine weitere empirische Arbeit in ähnlichem Umfang bedingen, was jedoch den hier vorgegebenen Rahmen sprengt. Andererseits ergeben sich aufgrund der Resultate der Untersuchung mit Sicherheit auch Hinweise auf den aktiven Sprachgebrauch. So ist davon auszugehen, dass ein Phraseologismus, der innerhalb einer Stichprobe kaum erkannt wird auch kaum aktiv verwendet wird. Interessante Fragen drängen sich dann auf, wenn ein solch schlecht erkannter Phraseologismus im Wörterbuch als gebräuchlich oder umgangssprachlich markiert ist.

¹⁸ Burger et al., 1982, 2.

¹⁹ Buhofer, 1980, 2.

²⁰ Das Ziel der Untersuchung ist das Verständnis von Phraseologismen; die Voraussetzung dafür ist das Kennen und das Erkennen derselben.

Festigkeit kann in diesem Sinne nur angenommen werden und nicht zwingend als Manifestation der Gebräuchlichkeit gelten.

1.2.2 Strukturelle Festigkeit

Hinsichtlich der strukturellen Festigkeit gilt die im Handbuch aufgeführte Definition:

*In der internen Struktur der Wortverbindung zeigt sich die Festigkeit im Extremfall darin, dass ihre Elemente nicht ausgetauscht werden können, ohne dass sich die Bedeutung der Verbindung um mehr ändert als um die Bedeutung des ausgetauschten lexikalischen Elementes.*²¹

Phraseologismen unterliegen wie die freien Wortverbindungen morphosyntaktischen und semantischen Regeln. Darüber hinaus unterliegen sie jedoch gehäuft entweder Irregularitäten oder zusätzlichen Beschränkungen. Die so gebildeten Ausdrücke sind möglicherweise sinnlos, in der Regel aber auffällig und / oder erklärungsbedürftig; die Anomalie ihrer Struktur und damit die strukturelle Festigkeit gilt als ein zentraler Aspekt für die Idiomatizität der Phraseologismen. Für ausgewählte, *gestellte* Beispiele, so wie sie teilweise auch im Handbuch vorkommen, ergeben sich bei der Anwendung der obengenannten Definition keine Probleme; im Zusammenhang mit der Klassifikation von "authentischen" Phraseologismen aus Schulbüchern stellt sich aber sofort die Frage, ob die genannten Anomalien durch den Klassifizierenden auch als solche erkannt und verstanden werden.

1.2.2.1 Nennform, Variante, Modifikation und Fehler

Die strukturelle, vor allem die lexikalische Festigkeit lässt sich bei vielen Phraseologismen nicht in einer einzigen absoluten Form ausmachen, so dass genau und ausschliesslich diese eine **Nennform** für diesen einen Phraseologismus zu definieren wäre. Viel mehr ist es so, dass innerhalb bestimmter Grenzen die Möglichkeit zu auffälligen, aber regulären Veränderungen eines Phraseologismus besteht. An dieser Stelle sollen die Begriffe zu diesen Phänomenen usuelter Variation (**Variante**) und okkasioneller Veränderung eines Phraseologismus (**Modifikation**) zur Sprache kommen. Auf die regulären grammatischen Veränderungen (Flexionsformen) wird in Punkt 1.2.2.2. eingegangen. Burger definiert usueller Variabilität

²¹ Burger et al., 1982, 2.

*als Spielraum, innerhalb dessen formale Veränderungen des Phraseologismus möglich sind, ohne dass die phraseologische Bedeutung verloren geht, wobei dieser Spielraum lexikographisch erfasst werden kann und soll.*²²

Modifikationen werden als

*Abwandlungen eines Phraseologismus, die nicht mehr in den Rahmen von 'Varianten' fallen*²³,

gesehen, wobei oft gerade die gleichzeitige Realisierung der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung intendiert ist.

Grundlegend für die Einteilung von Phraseologismen hinsichtlich des Kriteriums der Festigkeit ist die Formulierung einer phraseologischen Nennform. Diese definiert, welche Formalalternanten zu den regulären morphosyntaktischen Veränderungen, zu den Varianten oder zu den Modifikationen zu zählen sind.

*Die Wendungen werden, sofern ihre Struktur das nicht ausschliesst, in den lexikographisch üblichen 'Grundformen' aufgeführt. (...) Obgleich ein Hauptmerkmal der festen Wendungen ihre formale Fixiertheit ist, gibt es in vielen Fällen doch ein gewisses Mass an Variationsmöglichkeiten.*²⁴

Da es sich schon bei der Nennform nicht um eine objektive, verbindliche Grundform handelt, bewegt sich die ganze Problematik rund um die Abgrenzung und Klassifizierung in diesem Bereich in einem oft recht vagen Rahmen. Wird ein Phraseologismus wie *Himmel und Zwirn* als Modifikation von *Himmel*, *Arsch und Zwirn* erkannt und akzeptiert, kann er als solcher in der Datenbank aufgenommen werden. Bleibt er aber, obwohl er auffällig ist, vom Klassifizierenden unerkannt, wird er dort nie aufgeführt werden. Als Nennform, als Modifikation oder Variante eines Phraseologismus kann nur eine Wortverbindung bezeichnet werden, die als solche überhaupt erkannt wird.

*Es können jederzeit individuelle Varianten von Phraseologismen gebildet werden, die dem Leser oder Hörer gar nicht als Varianten auffallen und die nur vom Standpunkt des Lexikographen aus überhaupt als Varianten zu werten sind.*²⁵

²² Burger et al., 1982, 69.

²³ Ebd.

²⁴ Duden, Redewendungen, Bd.13.

²⁵ Burger et al., 1982, 68.

Der menschliche Unzuverlässigkeitsfaktor darf bei einer Klassifizierung von Phraseologismen nicht ausser acht gelassen werden. Dazu gehört sowohl die unabsichtliche oder absichtliche Produktion von Varianten und Modifikationen wie auch die spielerische Produktion von Neuschöpfungen. Phraseologie ist ein *sprachlicher Bereich objektiver Instabilität* ²⁶, in dem *die Menge der Varianten zu keinem Zeitpunkt als konstante Menge existiert, ganz abgesehen von zeitlich oder regional restringierten Varianten, über die der einzelne nur beschränkt verfügt.* ²⁷

Die aufgezeigten Probleme relativieren den in der Grunddefinition (Kapitel 1) verwendeten Begriff der "Sprachgemeinschaft" im höchsten Masse. Gerade im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wird dieser noch genauer beleuchtet werden müssen; es stellt sich nämlich die Frage, wie viel die einzelnen Mitglieder einer solch willkürlich vorgegebenen Sprachgemeinschaft, wie sie eine Schulklasse darstellt, tatsächlich miteinander gemein haben.

Ausgangslage für die Klassifizierung des verwendeten Korpus bildeten die im Duden ¹¹²⁸, im Röhrich ²⁹ und in Schemann ³⁰ aufgeführten Nennformen, soweit sie überhaupt vorgekommen sind. Für die grosse Zahl von Phraseologismen, die nicht im Wörterbuch aufzufinden, aber durchaus als solche anzusehen sind, führe ich jene Nennformen auf, die nach meinem Sprachempfinden als dafür am besten geeignet, das heisst, in ihrer Struktur den anderen Nennformen am ähnlichsten sind.

Unterschieden werden in Anlehnung an das Modell von Barz und die Ausführungen von Fleischer ³¹ Modifikationen und Varianten gemäss dem folgenden Schema:

▪ **Morphemische und topologische Varianten**

Im Lauf(e) der Zeit

wie steht's, wie geht's / wie geht's, wie steht's

▪ **Grammatische Varianten**

- Alternierende Artikelformen

Anschluss haben / den Anschluss haben

- Alternierende Numeri des Substantivs

in alter Zeit / in alten Zeiten

²⁶ Burger, Normative Aspekte der Phraseologie, 65.

²⁷ Barz, 27.

²⁸ Duden - Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten, Bd. 11.

²⁹ Röhrich, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten.

³⁰ Schemann, Wörterbuch, Deutsche Idiomatik.

³¹ Fleischer 1997, 205ff.

- Alternierende Negationsformen
die Hand nicht mehr vor den Augen sehen / keine Hand mehr vor den Augen sehen
- Alternierende externe Valenzstrukturen
jmdn. / etwas beim Schopf packen
sich die Schuhe ablaufen für / nach etw. / um etw. zu bekommen
- Variation des Kasus und des Präpositionalobjekts
=jmdm. / für jmdn. etwas tun
- Substitution von strukturell-grammatischen Komponenten
bis an den Hals in Schulden stecken / bis über³² den Hals in Schulden stecken

Morphemische, topologische und grammatische Varianten sind vielfach identisch; sie lassen sich meist frei wählen oder untereinander austauschen.

▪ Lexikalische Varianten

- Substitution von zwei oder mehr lexikalischen Komponenten
Schlittschuh laufen / Schlittschuh fahren
jmdn. nichts angehen, jmdn. einen Dreck angehen
- Tilgung bzw. Ergänzung von Komponenten
Himmel (Arsch) und Zwirn
- Verkürzung oder Verlängerung
jmd. macht einen Bogen um etwas / jmd. macht einen grossen Bogen um etwas
- beliebige Reihenfolge von Komponenten
davonsausen wie der Wind / wie der Wind davonsausen

Semantisch verwandte Substitute (*die gekränkte / beleidigte Leberwurst spielen*) werden in der Datenbank zu den Varianten gezählt, während semantisch nicht verwandte Substitute (Synonyme) nicht als Varianten, sondern als neue Nennformen aufgeführt werden (*jmdn. auf den Arm / auf die Schippe nehmen*). Ebenso als Nennform gelten antonymische *Phraseologismen* (*auf dem absteigenden Ast / auf dem aufsteigenden Ast*) und *Phraseologismen* mit *aktionaler Reihenbildung*³³ (*jmdn. in Obhut nehmen / jmdn. unter seiner Obhut haben*). Die Abgrenzung zwischen synonymen *Phraseologismen* und Variationen innerhalb der Klassifizierung des Korpus gestaltete sich als eher schwierig und hängt nicht zuletzt von der Toleranz des Klassifizierenden gegenüber der Variationsbreite eines *Phraseologismus* ab.

³² Bei dieser Substitution kommt allenfalls auch eine Interferenz mit dem *Phraseologismus* *bis über beide Ohren verschuldet sein / verliebt sein* in Frage.

³³ Vgl. Hyvärinen, 1996, 409ff.

▪ Modifikationen

eines kühnen Abends

Ein Schweissfuss kommt selten allein.

Ein Gehirn wäscht das andere.

Modifikationen sind wie die oben genannten lexikalischen Varianten nicht fest gespeichert, zeichnen sich aber im Gegensatz zu den letztgenannten durch ihre Okkasionalität aus. Der Sprachproduzent verändert bewusst oder unbewusst eine oder mehrere Komponenten eines fest gespeicherten Phraseologismus und erzielt damit einen beabsichtigten, eventuell einen unfreiwilligen kontrastiven semantischen Effekt. Der Rezipient (in unserem Fall der Klassifizierende) erkennt *auffällige Phraseologismen* daran, *dass sie nicht 'richtig' gebraucht werden, nicht so, wie sie im Lexikon stehen, oder (...), dass eine Gebrauchsnorm verletzt wird.*³⁴ Die phraseologische Bedeutung der Ausgangsform bleibt - falls der unauffällig gebrauchte Phraseologismus dem Rezipienten bekannt ist - implizit erhalten, *d.h. sie wird immer mitverstanden, wird aber - unterschiedlich bei den verschiedenen Subtypen der Modifikation - auf verschiedene Weise angereichert, remotiviert oder mit dem Kontext vernetzt.*³⁵ Da durch die absichtliche Modifikation eines Phraseologismus vom Textproduzenten eine Bedeutungsverschiebung und -erweiterung intendiert wird, lässt sich die Nennform meist leicht durch Assoziation eruieren. Modifikationen, wie sie oben genannt werden, haben ihre Wurzeln in der Lust zur Sprachspielerei. Wenn beispielsweise der Phraseologismus *ein Unglück kommt selten allein* nach Duden 11 mit *wenn etwas Unangenehmes geschieht, folgen oft noch weitere Unannehmlichkeiten* erläutert wird, so spielt der Produzent der oben genannten Modifikation *ein Schweissfuss kommt selten allein* mit der unangenehmen und unweigerlichen Konsequenz mit der ein schweissiger Fuss auf den anderen folgt. Nur ein Produzent, der über die Nennform eines Phraseologismus verfügt, kann diesen bewusst so modifizieren, dass ein Rezipient, der seinerseits über die Nennform verfügen muss, aus der Differenz zwischen Nennform und Modifikation das humoristische Extrakt herausfiltern kann.

▪ Fehler

Da das Korpus der vorliegenden Untersuchung sich ausschliesslich auf schriftliches Material abstützt, ist die Möglichkeit des fehlerhaften Gebrauchs von phraseologischem Material fast auszuschliessen. Gerade in Sprachbüchern für die Schule ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich anstelle einer Variante um einen Fehler handeln könnte, äusserst gering. Die mehrfache Evaluierung und Überarbeitung der Texte durch Lektoren und Versuchsklassen verhindert das Risiko eines spontanen Auftretens von unabsichtlich falsch gebildeten Phraseologismen wie dies

³⁴ Burger et al., 1982, 192.

³⁵ Barz, 35.

in der gesprochenen Sprache ungleich grösser ist. Die in den bearbeiteten Texten aufgefundenen "Fehler" lassen sich entweder aus dem Kontext erklären oder haben eine stilistische Intention.

1.2.2.2 Irregularitäten

Morphosyntaktisch anomal gebaute Phraseologismen, das heisst, Phraseologismen, deren innere Strukturen nicht den geltenden Regeln entsprechen, sind nicht aus der Datenbank ausgeschieden, aber auch nicht speziell markiert worden. Es spielt dabei keine Rolle, ob die Irregularitäten das Resultat einer Fixierung des Ausdrucks in älteren Sprachverhältnissen sind oder aus dem heutigen Deutsch stammen, jedoch nicht mehr produktiv sind. Obwohl sich im Untersuchungskorpus einige Beispiele solcher Irregularitäten finden lassen, betrachte ich diese als Ausnahmen, da deren explizite Erwähnung oder Sonderklassifizierung eher zur Verwirrung denn zur Klärung und ergänzenden Information beigetragen hätten. Diese Verfahrensweise gilt auch für die anschliessend aufgelisteten Sonderfälle.

1.2.2.2.1 Valenzen

Nicht immer offensichtlich als Irregularität erkennbar ist ein syntaktisches Kriterium, das aber in der Datenbank als Unterscheidungsmerkmal aufgenommen wurde: die Anzahl der Valenzen. Die unterschiedliche Art und Anzahl der Valenzen³⁶ prägen einen verbalen Phraseologismus stark. Innerhalb eines Phraseologismus eröffnet ein Verb eine oder mehrere syntaktische Leerstellen, die mit Platzhaltern³⁷ entweder obligatorisch und / oder fakultativ aktualisiert werden können. Für die Verarbeitung von Wortverbindungen mit syntaktischen Leerstellen in der Datenbank stellte sich das folgende Problem:

Während in X hat den Vogel abgeschossen das gesamte Prädikat durch einen Phraseologismus ausgefüllt wird, enthält der Satz X bringt Y an den Bettelstab innerhalb des verbalen Phraseologismus eine Leerstelle, die zwar an die Wortverbindung gebunden, aber lexikalisch frei ausfüllbar ist. Es hat nun wenig Sinn, die beiden Arten von Phraseologismen syntaktisch gleich zu behandeln und den Vogel ebenso wie Y als 'Objekte' zu klassifizieren. Von der Valenz-Theorie her gesehen wäre ja nur Y als echte Valenz aufzufassen, da hier lexikalische Substitution möglich ist, während den Vogel eine Pseudo-Valenz darstellt, vergleichbar dem Reflexivpronomen bei obligatorisch-reflexiven Verben (sich schämen).³⁸

³⁶ So, wie sie gemäss der an Tesnière anschliessenden Literatur unterschieden werden.

³⁷ Als Platzhalter bezeichne ich diejenigen beliebigen Wörter einer adäquaten Wortart, welche innerhalb der semantischen und syntaktischen Grenzen eine Leerstelle aktualisieren können.

³⁸ Burger et al., 1982, 22 f. (Unterstreichungen beigelegt).

Hinsichtlich der Aktualisierung des Phraseologismus *X hat den Vogel abgeschossen* bleibt einer Sprecherin nur eine externe oder echte Leerstelle, die sie sinnvoll auffüllen kann: *X*. In diesem Fall handelt es sich um das Subjekt des Phraseologismus, das in der Nennform (*den Vogel abschiesse*³⁹) nicht einmal in Erscheinung tritt. Das Akkusativobjekt *den Vogel* stellt eine im Phraseologismus enthaltene interne Pseudo-Valenz dar und muss als eigentlicher Bestandteil des Phraseologismus betrachtet werden, soll die phraseologische Bedeutung der Nennform erhalten bleiben. Die Veränderung interner Valenzen eines Phraseologismus wird sofort als Modifikation desselben betrachtet.

Aus den obengenannten Gründen wird in der Datenbank nur die Anzahl der echten, also externen Valenzen (inkl. Subjektvalenz) der Nennform aufgeführt. Die internen Valenzen spielen für die vorgesehene Erhebung eine untergeordnete Rolle und werden nicht erfasst. Mit Hilfe der sauberen Trennung der Valenzen und der entsprechenden Nennform lässt sich auch hinsichtlich der syntaktischen Funktion Klarheit schaffen: *jmdn. an den Bettelstab bringen* hat also die Funktion einer vollständigen Verbalphrase mit Akkusativobjekt und Verb.

Bei der Klassifizierung der einzelnen Phraseologismen ergaben sich aber nicht selten Probleme, da die Zahl der möglichen Valenzen nicht in erster Linie vom Verb, sondern vom Sprachgebrauch der Klassifizierenden abhängt. So hat die Wortverbindung *jmdm. aus der Hand lesen* (*Ich lese ihr aus der Hand*) eindeutig zwei externe Valenzen. Im Falle von *in Gesichtern lesen* stellt sich die Frage, ob eher von der schweizerhochdeutschen Fassung *Ich lese ihm sein Schuldbewusstsein im Gesicht* (drei Valenzen) oder *Ich lese die Angst in ihren Gesichtern* (zwei Valenzen) auszugehen ist.

1.2.2.2 Morphosyntaktische Restriktionen

Ist ein Phraseologismus in der Anzahl der normalerweise möglichen (das heisst freien) Wortverbindungen morphologischen oder syntaktischen Operationen beschränkt, so spricht man von morphosyntaktischen Restriktionen. Eine phraseologische Wortverbindung wie *ganz und gar* kann nicht alle Positionen im Satz einnehmen, die Adjektiv- oder Adverbialgruppen im Normalfall belegen könnten. Während *Das ist ganz und gar unmöglich* (attributiv) eine durchaus gebräuchliche Form darstellt, ist *Ganz und gar liebt er dieses Haus* (adverbial) schon ungewohnter, und eine Konstruktion wie *Ganz und gar ist das Unmögliche* (prädikativ) ist nicht erlaubt und demzufolge eine funktionale Restriktion.

Ein Satz wie *Er hat den Schnabel gehalten* kann nicht, wie das bei nicht-phraseologischen Sätzen möglich ist, in den Relativsatz *den Schnabel, den er gehalten hat* umgeformt werden, ohne dass

³⁹ Vgl. Duden 11.

dabei die phraseologische Bedeutung verschwindet, beim Leser die wörtliche Bedeutung von Schnabel hervorgerufen oder ein Sprachspiel vermutet wird. Der Relativsatz kann nur noch als freie Wortverbindung betrachtet werden.

Je nach Phraseologismus können Veränderungen, die das Genus (**Er hat die Schnäbel gehalten*⁴⁰) oder bei verbalen Phraseologismen das Tempus (*Er wird den Schnabel gehalten haben*) betreffen, als morphosyntaktische Restriktionen wirken. Flexionsformen eines Phraseologismus - als reguläre grammatische Veränderungen - lassen sich mit wenigen Ausnahmen⁴¹ scharf von den Varianten und Modifikationen desselben abgrenzen. Sie sind das Resultat seiner *kommunikativ-grammatischen Variabilität*⁴², seiner *freien morphosyntaktischen Verfügbarkeit*⁴³. Flexionsformen werden wie die freien Wortverbindungen entsprechend dem kommunikativen Bedarf gebildet. Welche Elemente des Phraseologismus flektiert werden, hängt vom pragmatischen Zusammenhang ab. Die nicht lexikalisierten, freien grammatischen Elemente stellen die syntaktische Beziehung zur Sprechsituation und zum Kontext her und erlauben so ein "verträgliches" Einbetten des Phraseologismus in den Gesamtrahmen seiner Verwendung.

*Die regulären Formveränderungen vollziehen grammatisch die Texteinbettung des Phraseolexems, indem sie Formenkongruenz im Satz und Text erzeugen (Herstellung grammatischer Kongruenzen zwischen Subjekt und Prädikat, lexikalische Auffüllung der wendungsexternen Valenzen). Die Wahl der einzelnen Form ist kommunikativ-grammatisch 'vorgeschrieben'. Die Formen unterscheiden sich semantisch nur entsprechend den grammatischen Bedeutungen der jeweils realisierten grammatischen Kategorien, nicht hinsichtlich ihrer lexikalischen Bedeutung.*⁴⁴

Im Gegensatz zu den grammatischen Regularitäten lassen sowohl syntaktische, lexikalische und semantische Restriktionen in Bezug auf die Realisierbarkeit eines Phraseologismus einen grösseren Spielraum offen. Die Verletzung einer Restriktion muss nicht zu einer fehlerhaften Äusserung führen. Grundsätzlich wird aber die phraseologische Bedeutung nur dann realisiert, wenn Wortverbindungen in einer bestimmten lexikalischen Komposition und einer bestimmten morphosyntaktischen Organisation formuliert werden.

40 Ein * bezeichnet hier eine nicht -phraseologische, inakzeptable Formulierung.

41 Phraseolexeme mit morphosyntaktischen Restriktionen (*Ich fresse einen Besen/will einen Besen fressen, wenn...*) bewegen sich im Grenzbereich zwischen Variante und Flexionsform.

42 Fleischer, 108.

43 Burger, Phraseologismen im allgemeinen und einsprachigen Wörterbuch, 597.

44 Barz, 33.

1.2.2.2.1 Anomalie der inneren Struktur

Beim Beispiel *bei Burgers* handelt es sich um eine Anomalie der inneren Struktur. Je nach Annahme des dem Ausdruck zugrundeliegenden Ausgangssatzes lässt sich *bei Burgers* als Substitution oder als elliptische Konstruktion sehen.

▪ **Substitution:**

Der Ausdruck *bei der Familie Burger* wurde verkürzt, indem die Dativkonstruktion (*der Familie Burger*) eliminiert und durch ein Pluralkonstruktion im Nominativ oder auch Dativ (*die Burgers*, *den Burgers*) substituiert wurde, so dass die Verkürzung *bei (...) Burgers* entsteht.

▪ **Ellipse:**

Die syntaktisch, grammatikalisch richtig formulierte Genitiv-Konstruktion im Singular *bei Herrn Burgers Haus* wird durch die Auslassung von *Herrn* und *Haus* zu *bei Burgers* gekürzt, was allerdings semantisch gesehen einen Plural impliziert. Ebenso denkbar wäre die Verkürzung von *beim Haus der Burgers* zu *bei(m Haus der) Burgers*.

1.2.2.2.2 Anomalie der syntaktischen Beziehung

Die Wortverbindung *Lassen Sie's 25 gewesen sein* hat keine normale syntaktische Beziehung zum Kontext. 's (= es) hat, da textlinguistisch keine Bezugsgrösse ausserhalb des Kontextes besteht, keine gewöhnliche pronominale Funktion, kann also weder anaphorisch noch kataphorisch verstanden werden.

1.2.2.2.3 Lexikalisch-semantische Restriktionen

Abgesehen von Phraseologismen mit unikalen Komponenten (*gang und gäbe*), die lexikalischen Restriktionen am stärksten unterliegen, gilt für die restlichen Phraseologismen nur eine relativ feste lexikalische Besetzung. Die Grenze zwischen lexikalisch-semantischer Restriktion (*jemanden am Kragen, am Schlafittchen, an der Krawatte packen*) und Variante / Modifikation ist fließend und nur dort überschritten, wo das Idiom seine phraseologische Bedeutung verliert und nur noch die freie Wortbedeutung gilt.

1.2.3 Psycholinguistische Festigkeit

Neben statistischer und struktureller Festigkeit spielen in der vorliegenden Untersuchung auch die psycholinguistischen Aspekte der Festigkeit von Phraseologismen eine zentrale Rolle.

Während die Linguistik (...) an Problemen der Vervollkommnung der Bedeutungsbeschreibung der sprachlichen Einheiten interessiert ist, stellt sich die Psychologie vor allem Fragen, wie die sprachlichen Einheiten erworben, kodiert, gebraucht

*und verstanden werden. Und eben die Beziehung zwischen der linguistischen Beschreibung von Sprache, dem tatsächlichen Sprachgebrauch und wirklichen Verstehen kann man als das Spezifikum bezeichnen, das einen psycholinguistischen Ansatz zur Beschreibung der sprachlichen Einheiten begründet.*⁴⁵

Einer der zentralen Begriffe der Psycholinguistik ist das zunächst sinnfreie Zeichen. Als arbiträr einsetzbares Muster vermittelt es zwischen einem Sachverhalt und einer Bedeutung. Sowohl die Zeichenfunktionen, die Sachverhalte wie auch die Bedeutungen sind variabel, jedoch in den meisten Fällen durch Konvention festgelegt und damit lexikalisch greif- und reproduzierbar. Permanent werden im mentalen Lexikon neue Konventionen produziert, alte variiert, modifiziert oder eliminiert.

1.2.3.1 Die Frage der Einheiten

Linguistik und Psychologie behelfen sich mit der Idealvorstellung, dass ein sprachliches Zeichen als eine sprachliche Einheit in unserem Gehirn repräsentiert wird. Diese mental gespeicherten Einheiten können verstanden, abgerufen und reproduziert werden⁴⁶. Damit ist jedoch noch nichts über die Grösse der einzelnen Einheiten gesagt. Einzelwörter als mental gespeicherte Einheiten zu sehen, fällt nicht schwer.

*Wie kann man sich die Speicherung von phraseologischen Bedeutungskonzepten, wie denjenigen von, 'ins Gras beißen', 'jemanden übers Ohr hauen' vorstellen, die bezüglich ihrer denotativen Bedeutung denjenigen von 'sterben' und 'betrügen' entsprechen? Kann man sich das Verhältnis zwischen diesen ähnlichen Bedeutungskonzepten analog zu demjenigen von Wortsynonymen denken? Wie ist es mit der Speicherung von Bedeutungskonzepten bei Phraseologismen, die nicht mit einem Wort umschrieben werden können? (...)*⁴⁷

Bei Phraseologismen, die aus einer grösseren Anzahl von Wörtern bestehen können, stellt sich die Frage, wo allfällige Grenzen der Festigkeit dieser Einheiten liegen, da innerhalb der Einheit gewisse Elemente durchaus Veränderungen wie Deklination, Konjugation oder Wortumstellung erfahren können. Als Voraussetzung für das Beschreiben der Produktion und des Verständnisses von Phraseologismen geht man davon aus, dass sich die erwähnten Einheiten nicht nur durch eine Festigkeit in struktureller Hinsicht auszeichnen, sondern dass Phraseologismen auch aus psycholinguistischer Sicht in gewisser Weise als fest betrachtet werden können. Einerseits könnte

⁴⁵ Durco, 2 f.

⁴⁶ Ich verzichte an dieser Stelle auf eine Diskussion der psycholinguistischen Festigkeit, da diese in Burger/Buhofer/Sialm (1982, 168ff.) ausführlich geführt wird.

⁴⁷ Burger et al., 1982, 174.

man in diesem Sinne von Phraseologismen als psycholinguistische Einheiten sprechen; andererseits widersprechen viele Phraseologismen, da sie sich wie gewöhnliche syntaktische Gebilde verhalten und - wie oben erwähnt - fast beliebig verändert werden können, der Vorstellung einer fixen Einheit.

Leont'ev diskutiert drei Sorten von Einheiten:

a) Linguistische Einheiten:

*Die linguistische Einheit wird definiert (...) als Komponente eines linguistischen Modells, d.h. als eine bestimmte methodische Konstruktion, mit der der Linguist bei der Formierung des Begriffs der einen oder anderen sprachlichen Einheit operiert.*⁴⁸

b) Psycholinguistische Einheiten:

*(...) das sind solche Segmente der Mitteilung, die als Ganze funktional operativ in den Prozessen der Decodierung und Codierung auftreten und einer Ebenenanalyse unterworfen werden.*⁴⁹

In engem Zusammenhang mit den psycholinguistischen Einheiten stehen die psychologischen Einheiten. Leont'ev definiert diese folgendermassen:

c) Psychologische Einheiten:

*Einheiten vom Typ der Silbe, des Worts oder des Satzes, in bezug auf die wir ein 'prälinguistisches' Wissen besitzen, werden als psychologische Einheiten definiert.*⁵⁰

Die beiden letzten genannten Einheiten unterscheiden sich hinsichtlich ihres Bewusstseinsgrades. Psycholinguistische Einheiten sind dem Sprachwissen nicht grundsätzlich zugänglich, können aber den Benutzern aktiv bewusst gemacht werden und bekommen auf diese Weise den Status von psychologischen Einheiten. Die Frage, ob den linguistischen Einheiten der Phraseologismen auch psychologische / psycholinguistische Einheiten entsprechen, ist allerdings nach wie vor ungeklärt. Die Annahme einer Übereinstimmung von linguistischer Beschreibung von Sprache und tatsächlicher Sprachproduktion findet wenig Bestätigung; experimentelle Untersuchungen gestalten sich aufwändig und eignen sich schlecht zur Abgrenzung und Unterstützung linguistischer Fragestellungen auf der Systemebene. Diese Unsicherheit geht auch aus Vergleichen von Untersuchungen hervor: Experimente von Gibbs 1985 / Gibbs-Gonzales 1985 führten zu den

48 Burger et al., 1982, 170.

49 Ebd.

50 Ebd.

*Schlussfolgerungen, dass Phraseologismen im Gedächtnis als fertige Teile, als lange Wörter repräsentiert sind (...), und dass Phraseologismen als ganze Einheiten gelernt werden.*⁵¹ Eismann schreibt, *dass in der menschlichen Rede (...) phraseologische Einheiten sowohl in ihrer phraseologischen ganzheitlichen Bedeutung als auch als aus einzelnen Lexemen produzierte Einheiten verwendet bzw. verstanden werden können.*⁵²

Psycholinguistische Experimente mit dem Verstehen, Ergänzen und Interpretieren von Phraseologismen machen allerdings darauf aufmerksam, *dass man das Verstehen und Interpretieren von Phraseologismen nicht naiv als eine direkte Beziehung zwischen Gedankenabbild und linguistischen Modellvorstellungen über sprachliche Einheiten auffassen kann (...)*⁵³ Häcki Buhofer stimmt in ihrer Studie der Meinung zu, *dass wir nur durch die Verbindung der linguistischen und psycholinguistischen Kriterien den Weg zum psycholinguistischen Status der Phraseologismen suchen können.*⁵⁴ Im weiteren hält sie an ihrer Auffassung der nicht-einheitlichen Sprachverarbeitung und Speicherung fest, was sie insbesondere auf den häufigen Gebrauch von Modifikationen, Varianten und Kontaminationen zurückführt. Mit dieser Meinung steht sie auf Seiten der amerikanischen Phraseologieforschung der letzten Jahre (vgl. Häcki Buhofer 1993, 149), die einerseits von der Vorstellung einer einheitlichen Speicherung und andererseits von der Idee eines einheitlichen Erwerbs von Phraseologismen abgerückt ist. In Bezug auf diese Arbeit stellt die Frage der Reproduzierbarkeit eines Phraseologismus ein Grundproblem dar. Wenn also bei Rezipienten ein Phraseologismus in Form einer "mental gespeicherten Einheit" abgerufen wird, ist die Wahrscheinlichkeit des Verständnisses grösser als wenn diese Einheit nur in Teilen oder überhaupt nicht vorhanden ist.

Die bisher genannten Vorstellungen bewegen sich recht nahe an aktuellen Forschungsergebnissen des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik. Das von Roelofs entwickelte und experimentell in weiten Bereichen überprüfte WEAVER Modell des lexikalischen Zugriffs⁵⁵ geht von einem blitzschnellen und kontextabhängigen dreistufigen Zugriff auf die im mentalen Lexikon gespeicherten Einheiten aus. In einem ersten Schritt wird eine Aktivierung des Zielkonzeptes eines Begriffs (z. B. *Beruf*) eingeleitet, begleitet von der gegenseitigen Aktivierung bedeutungsverwandter Konzepte (*Fach, Tätigkeit* etc.), die netzwerkartig mit dem Ausgangskonzept verbunden sind. Im folgenden zweiten Schritt leiten alle aktiven Konzeptknoten ihre Aktivierung in die nächste aktive Ebene, diejenigen des Lemmastratums, welche die syntaktischen Eigenschaften des fraglichen Begriffs (*maskulin, Nominativ* etc.) repräsentiert. Erst im dritten Schritt,

51 Durco, 4.

52 Ebd., 11.

53 Ebd., 19.

54 Häcki Buhofer, 1993, 148.

55 Levinson, 1999.

ausgelöst durch die erfolgreiche Selektion auf der zweiten Ebene, wird ein phonologischer Kode erstellt, dessen Zugangsgeschwindigkeit von der Häufigkeit der Verwendung des Begriffes abhängig ist. Je häufiger ein Wort verwendet wird, desto schneller werden die Morphemknoten aus der zweiten Ebene mit den Phonemknoten der dritten Ebene verbunden. Was für einzelne Wörter zutrifft, gilt auch für die Idiome, die als Ganzes gespeichert sind – mit einem Unterschied: Der ganze Prozess läuft vierstufig ab. In der ersten Phase werden nicht die einzelnen Komponenten des Idioms abgerufen, sondern das ganze phraseologische Konzept. Auf dieser *konzeptuellen Ebene gibt es für jedes Idiom ein Auslösekonzept, einen Knoten, der sich formell nicht von anderen Konzeptknoten unterscheidet. Dieser Knoten ist auf dem Lemmastratum mit einem Superlemmaknoten verbunden. Das Superlemma repräsentiert die syntaktischen Eigenschaften des Idioms.*⁵⁶ Ist dieses Superlemma, diese nur für Mehrwortäusserungen vorgesehene Ebene aktiviert, werden – wie dies eingangs beschrieben wurde – die Lemmas für die einzelnen Komponenten des Idioms aktiviert, miteinander in Beziehung gebracht und schliesslich in der vierten Ebene in den phonologischen Kode umgesetzt. Die vom Institut durchgeführten Experimente bewiesen: *In allen Experimenten waren die Sprechlatenzen für Idiome tatsächlich länger als für Nichtidiome*⁵⁷. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Idiome zwar weniger schnell analysiert und produziert werden können als Einzelwörter, dass sie aber, wenn sie im mentalen Lexikon als phraseologisch gespeichert sind, als solche erkannt und wiedergegeben werden können. Die Aktivierung der wörtlichen Bedeutung erfolgt also nicht gleichzeitig, sondern ist gleichbedeutend mit dem zweimaligen Ablauf des oben beschriebenen Vorgangs des lexikalischen Zugriffs. Im Zusammenhang mit der gestützten Befragung der vorliegenden Untersuchung sind die Resultate eines weiteren Experiments des Instituts von zentraler Bedeutung. Aus einer vorher gelernten Liste von Assoziationspaaren (überraschen - aus allen Wolken fallen, Pilot - über allen Wolken fliegen) wurden die idiomatischen Ausdrücke schneller aktiviert als ihre parallelen Assoziationspaare. Der vorgegebene Kontext hat also Auswirkungen auf das Erkennen von Idiomen. Es ist anzunehmen, dass Rezipienten Idiome schneller und besser erkennen, wenn sie diese, da sie als psycholinguistisch fixierte Einheiten gespeichert sind, gegen einen anderen Ausdruck mit vergleichbarem Wortmaterial deutlich abgrenzen können.

⁵⁶ Levinson, 1999.

⁵⁷ ebd.

Die oben genannte Darstellung steht eng im Zusammenhang mit der Neudefinition von Sprache im Sinne der dreifachen Gliederung:

*(1) das System von bedeutungsunterscheidenden Phonemen und Graphemen, (2) das System der bedeutungstragenden Einzelzeichen und (3) das System der kombinatorischen Zeichen, der Phraseologismen, die aus mehreren Einzelzeichen bestehen)*⁵⁸

Der dritte Bereich wird nämlich durch den Gesichtspunkt der Ökonomie charakterisiert. Je häufiger ein Wort verwendet wird, desto schneller wird es verstanden. *Es gilt als gesichert, dass Vertrautheit mit den Wörtern das Tempo der Verstehensprozesse erhöht.*⁵⁹ Aus psycholinguistischer Sicht müssten demzufolge Phraseologismen, die häufige Komponenten (Wörter wie beispielsweise *Kopf* oder *Hand*) enthalten, schneller verstanden werden als Phraseologismen, welche diese Komponenten nicht enthalten. Die Geschwindigkeit des Verstehens kann mit dieser Arbeit nicht überprüft werden, ein allfällig erhöhtes Verständnis hingegen schon. Mit erhöhter Vertrautheit und Ökonomie gekoppelt ist auch ein mehrdimensionales Verstehen, das in gewissen Fällen auch als falsches (zum Beispiel wörtliches) Verstehen aufgefasst werden kann. Buhofer sieht darin allerdings nicht primär eine Fehlerquelle, sondern *viel häufiger eine besonders reiche Sinnhaltigkeit und vielfältige Interaktionsmöglichkeit mit dem Kontext.*⁶⁰ Diese Sichtweise bleibt vorerst unbenommen, doch stellt sich die Frage, ob und wo die Grenze zwischen falschem Verständnis und weitreichender Interaktion mit dem vorgegebenen Text zu ziehen ist.

1.2.4 Pragmatische Festigkeit

Neben der statistischen, der strukturellen und psycholinguistischen Festigkeit können Phraseologismen auch noch unter pragmatischen Aspekten auf ihre Festigkeit überprüft werden. Im Zentrum der Untersuchung steht dabei die Verwendung von Phraseologismen in typischen mündlichen wie schriftlichen Kommunikationssituationen. Sowohl situations- und funktionsabhängige Formeln (*Auf Wiedersehen, Guten Abend, Alle Billette vorweisen, bitte*) wie auch die gesprächslenkenden, vor allem die mündliche Kommunikation steuernden Formeln (*ich denke, dass; ...oder nicht?*) zeichnen sich durch grosse Variabilität und geringe strukturelle Festigkeit aus. Unter dem funktionalen Aspekt löst sich die scharfe Abgrenzung zwischen Phraseologismus und freier Wortverbindung auf, da mehrteilige Formeln problemlos durch einzelne Wörter ersetzt werden können. Die situations- und funktionsabhängigen wie auch die gesprächslenkenden haben innerhalb ihres Kontextes in erster Linie eine Funktion zu erfüllen und nicht einen Inhalt bzw.

⁵⁸ Häcki Buhofer, 2001, 6.

⁵⁹ Ebd., 6.

⁶⁰ Ebd., 6.

eine Bedeutung zu übermitteln. Für Phraseologismen generell - vor allem aber im pragmatischen Bereich - kann keine absolute Festigkeit gefordert werden. Gerade im pragmatischen Bereich spielen regionale oder soziolektale Aspekte eine massgebende destabilisierende Rolle. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit spielt der pragmatische Aspekt der Phraseologismen eine untergeordnete Rolle. Die Verwendung von stabileren und wenig stabilen Elementen innerhalb einer Wortverbindung kann zwar zur Einteilung in eine bestimmte Klasse von Phraseologismen oder auch zur Abgrenzung zwischen dem Status einer psycholinguistischen Einheit oder einer freien Wortkombination dienen, doch bleibt die Forderung nach völliger Festigkeit eines Phraseologismus in statistischer, struktureller, psycholinguistischer und pragmatischer Hinsicht eine Illusion. *Die phraseologische Forschung hat überzeugend klar gemacht, dass Phraseologismen polilexikalische Einheiten von relativer Festigkeit sind*⁶¹ und als solche noch genügend Potential aufweisen, um als linguistische Einheiten wahrgenommen zu werden.

2. Klassifikation und Terminologie

Ein breites Korpus, nämlich die Sprachbücher für den Deutschunterricht an den ersten und dritten Klassen der Luzerner Primarschulen, bilden den Ausgangspunkt der Untersuchung; ein breit angelegtes Klassifikationsschema ist daher gefragt. Innerhalb der vorliegenden Arbeit kann es allerdings nicht darum gehen, eine neue Klassifikation und eine daran anschliessende Terminologie zu kreieren, sondern eine für die Untersuchung praktikable Lösung zu finden. Da es für die Untersuchung wenig sinnvoll ist, eine Klassifikation zu verwenden, die sich auf ein einzelnes klassenbildendes Kriterium beschränkt, verwende ich in Anlehnung an Burger⁶² und Häusermann eine Mischklassifikation. Neben den Grundelementen von Burgers⁶³ Basisklassifikation sollen auch die dort genannten speziellen Klassen von Phraseologismen berücksichtigt werden. In der Datenbank soll die Klassifizierung der Phraseologismen hinsichtlich der unterschiedlichsten Kriterien geschehen. Im Klassifikationsschema enthalten sind - neben pragmatischen und semantischen⁶⁴ - auch syntaktische Aspekte. In diesem Kapitel stehen die streng funktionalen Gesichtspunkte, die Aufschlüsse über die Frequenz der verschiedenen syntaktischen Typen und darüber hinaus einen möglichen Beweis für die Anfälligkeit bestimmter syntaktischer Strukturen für Phraseologisierungsprozesse liefern sollen, im Vordergrund. Ein weiteres Element der Klassi-

⁶¹ Burger, 1998, 31.

⁶² Burger et al., 1982, 30ff.

⁶³ Burger, 1998, 36ff.

⁶⁴ Vgl. Kapitel 3. II.

fikation bildet die Unterteilung der Phraseologismen nach Typen; auch dies wird hier nur so weit vorgestellt, wie es für die Untersuchung relevant ist.

2.1 Basisklassifikation und -terminologie

Die Unterscheidung von Phraseologismen nach ihrer Zeichenfunktion innerhalb der Kommunikation in die drei Gruppen referentiell, strukturell und kommunikativ spielt im Zusammenhang mit dieser Arbeit und der vorgenommenen Klassifizierung der einzelnen Phraseologismen nur insofern eine Rolle, als dass innerhalb der referentiellen Phraseologismen die nominativen, also die satzgliedwertigen, und darin wiederum die idiomatischen Wortverbindungen, die Idiome, im Zentrum des Interesses stehen. Da im Zusammenhang mit einer ersten Erhebung von Phraseologismen⁶⁵ aber auch strukturelle und propositionale Phraseologismen ausgezählt worden sind, erscheinen in der untenstehenden syntaktischen Klassifikation Beispiele sowohl satzwertiger wie satzgliedwertiger Phraseologismen und solcher, die kleiner als ein Satzglied sind. Auf die Aufnahme von textwertigen Phraseologismen wurde verzichtet.

2.2 Syntaktische Klassifikation

*In syntaktischer Hinsicht verlieren manche Typen von Phraseologismen die üblichen Eigenschaften freier Syntagmen, insofern z.B. die Wortstellungsregeln nicht mehr gelten (...). Andere hingegen verhalten sich syntaktisch durchaus wie freie Wortverbindungen. Dies gilt vor allem für viele Phraseologismen, die ein Verb enthalten (...).*⁶⁶

Bei der vorliegenden Arbeit bildet die interne syntaktische Struktur eines Phraseologismus eines von mehreren Erkennungsmerkmalen seines "genetischen Fingerabdrucks"⁶⁷. Eine Binnendifferenzierung nach Verb, Objekt, Adverbiale und anderen Satzgliedern eines einzelnen Phraseologismus wird aber nicht vorgenommen, da dies einerseits nicht im Zentrum der Untersuchung steht und andererseits innerhalb der Datenbank zu Unübersichtlichkeit führen würde. Hinsichtlich der Funktion der syntaktischen Struktur verweise ich auf die unter Kapitel 1.2. aufgeführte Problematik der Valenzen als verlässlichstes Differenzierungsmerkmal. Auf eine weitere Unterscheidung der Phraseologismen nach Funktionsbegriffen wie adjektivisch, verbal oder ähnlich wird ebenfalls verzichtet, da sie sich im einzelnen als nicht trennscharf erweisen. So

⁶⁵ Vgl. Hörler, Imbach, 55.

⁶⁶ Burger et al., 1982, 3.

⁶⁷ Dieser Begriff wird in Kapitel IV, Textkorpus ausführlich erläutert.

weisen beispielsweise die folgenden verbalen Phraseologismen völlig unterschiedliche interne Valenzverhältnisse auf: Der Phraseologismus *sich nach der Decke strecken* enthält eine externe und eine interne Valenz, *jmdm. den Buckel runterrutschen (können)* enthält jedoch zwei externe Valenzen und eine interne.

Im folgenden soll das Schema dargelegt werden, nach dem die Phraseologismen des Untersuchungskorpus unter rein syntaktisch - strukturellen Gesichtspunkten klassifiziert werden.

2.2.1 Phraseologismen in der Rolle verschiedener Satzglieder

2.2.1.1 "Konjunktionale, präpositionale (...) Phraseologismen" (< SG) ⁶⁸

Phraseologismen, die in der Rolle von Konjunktionen, Präpositionen oder Adjektiven auftreten, sind kleiner als ein Satzglied.

Beispiele:

erstens ... zweitens ...
schön viel ...

2.2.1.2 "Satzgliedwertige Phraseologismen" (= SG)

Übernehmen die Phraseologismen die Rolle eines Satzgliedes, z.B. Adverbiale, Subjekte, Objekte, Prädikate ohne Objekte, so werden sie als satzgliedwertig bezeichnet.

Beispiele:

Tage, Wochen, Monate
über Stock und Stein

2.2.1.3 "Phraseologismen in der Rolle zweier oder mehrerer Satzglieder" (2+SG)

Übernehmen die Phraseologismen die Rolle von mehreren Satzgliedern, z.B. Prädikat + Objekt(e), Prädikat + Adverbiale, aber nicht die eines vollständigen Satzes, so werden sie ebenfalls als satzgliedwertig bezeichnet; enthalten sie ein Verb, werden sie als verbale Phraseologismen oder Verbalphrasen bezeichnet.

Beispiele:

Zeit verlieren
über jmdn. herfallen
jmdm. etwas aufbrummen

⁶⁸ Die Ausdrücke in den Klammern verweisen auf die in der Lotus-Datenbank verwendeten Abkürzungen.

2.2.1.4 Phraseologismen in der Rolle eines ganzen Satzes (= S)

2.2.1.4.1 "Satzwertige Phraseologismen" A

Werden Phraseologismen, wie beispielsweise die festen Phrasen, durch ein verweisendes Element an einen Kontext angeschlossen, bilden aber sonst einen selbständigen Satz, so spricht man von satzwertigen Phraseologismen.

Beispiele:

Und ab ging's.

So weit kann's kommen.

Das muss man gesehen haben.

2.2.1.4.2 "Satzwertige Phraseologismen" B

Phraseologismen, welche einen vollständigen Satz ausmachen und ohne Verweis in den Kontext eingebunden sind, wie zum Beispiel Sprichwörter und sprichwortähnliche Formen, gelten als satzwertige Phraseologismen.

Beispiele:

Im April macht das Wetter was es will.

Morgenstund hat Gold im Mund.

In der Not frisst der Teufel Fliegen.

Die eben genannte Binnengliederung 2.2.1.4.1 und 2.2.1.4.2 zeigt die Grenzen eines rigiden Klassifikationsschemas. Die einzelnen oben genannten syntaktischen Kriterien sind teilweise sehr eng mit einer Klassifizierung nach Typen verbunden. Ein isoliertes Unterscheidungsmerkmal erweist sich für die Überprüfung einer Vielzahl von satzwertigen und natürlich auch anderen Phraseologismen als untauglich. Die zusätzliche Unterscheidung nach dem Typus des Phraseologismus (*Spruchwort, feste Phrase oder Gemeinplätze*) muss in dieses bisher nach rein syntaktischen Gesichtspunkten (= S) geordnete Schema einfließen, um sinnvolle Ergebnisse zu liefern.

Während sich Sätze wie *Das weiss jedes Kind* ohne Probleme als typisch für 2.2.1.4.1 und *In der Not frisst der Teufel Fliegen* als typisch für 2.2.1.4.2 einordnen lassen, bereiten Sätze wie *Die Sonne geht auf, Freude herrscht, Es ist Zeit, Ein Wunsch geht in Erfüllung, Die Zeit ist gekommen* erheblich mehr Schwierigkeiten. Erst mit der zusätzlichen Unterscheidung nach Typen lässt sich dieses Problem bewältigen. Da eine Unterscheidung nach Typen im Klassifikationsschema ohnehin vorgesehen ist, verzichte ich dort auf die Binnengliederung 2.2.1.4.1 und 2.2.1.4.2.

Mit den satzwertigen Phraseologismen ist die oberste syntaktische Grenze einer phraseologischen Wortverbindung, wie sie in diesem Klassifikationsschema verwendet wird, erreicht. In der Datenbank nicht erfasst werden kleine Texte wie Sprüche, Gedichte, Gebete oder Wellerismen, die mehr als einen Satz umfassen, unter gewissen Aspekten aber durchaus phraseologischen Charakter aufweisen können.

2.3 Klassifikation nach Typen

Alle Phraseologismen lassen sich abgesehen von ihrer syntaktischen Struktur und Funktion auch in verschiedene Typen einteilen. So wird in Anlehnung an die Basisklassifikation, wie sie Burger vorgenommen hat, unterschieden zwischen:

- **Idiome:** *jmdn. zur Schnecke machen*
- **Kollokationen:** *ein Junges aufziehen*
- **Routineformeln:** *eines schönen Tages*
- **Modellbildung:** *gegen x (zehn) Uhr*
- **Zwillings- oder Paarformel:** *lande in, land aus*
- **Feste Phrase:** *es bleibt alles beim alten*
- **Komparative Phraseologismen:** *giessen wie aus Kübeln*
- **Phraseologischer Terminus:** *in Konkurs gehen*
- **Phraseologisches Kompositum:** *knochentrocken*
- **Sprichwort:** *Lügen haben kurze Beine*
- **Kineogramm:** *grosse Augen machen*
- **Geflügeltes Wort:** *in x lässt sich's gut leben*

Vergleichbare Einteilungen finden sich auch bei anderen Autoren (z.B. Rothkegel⁶⁹), doch für die Klassifikation der von mir aufgefundenen Phraseologismen halte ich mich - von der anschliessend erwähnten Ausnahme abgesehen - eng an die Vorgaben des *Handbuches* und der *Einführung* von Burger.

2.3.1 Komposita

Die im deutschen Sprachgebrauch häufig vorkommenden Komposita beinhalten oft typisch phraseologische Komponenten. Obwohl die unter 1. aufgeführte Definition von *zwei oder mehr Wörtern* als Grundvoraussetzung für einen phraseologischen Tatbestand spricht, können unter

⁶⁹ Rothkegel, 216 f.

Berücksichtigung der folgenden Gründe Komposita als verkürzte komparative Phraseologismen (*spindeldürr* = *dürr wie eine Spindel*), als Kollokationen in einem Wort oder als zusammengezogene metaphorische Idiome, kurz, als ein eigenständiger phraseologischer Typus, zusammengefasst werden. Der metaphorische Gehalt und die Anzahl der möglichen Lesarten eines Kompositums unterscheiden sich in keiner Weise von demjenigen eines anderen phraseologischen Typus. Insbesondere die Reform der Rechtschreibung offenbarte die Willkür der Getrennt- und Zusammenschreibung in vielen Fällen (*eislaufen* = *Eis laufen*). Komposita werden aus den genannten Gründen innerhalb dieser Arbeit als eigenständiger phraseologischer Typus aufgelistet.

2.3.2 Zweifelsfälle

Alle aufgefundenen Phraseologismen sollten in die Datenbank aufgenommen werden. Einige von ihnen lassen sich aber nicht eindeutig auf einen Typus reduzieren, sondern können mehreren zugeordnet werden. So liesse sich der Phraseologismus *gar nicht dran denken* (*etwas zu tun*) sowohl als feste Phrase (so zum Beispiel in der Form *Ich denke gar nicht dran!*), als Routineformel, als metaphorisches Idiom, entfernt sogar auch als Modellbildung klassifizieren. Für jede dieser Zuteilungen lässt sich mit abnehmender Stichhaltigkeit eine Begründung finden.

Den Phraseologismus *Punkt 10 Uhr* (Ausgangsform: *Punkt x Uhr*) kann man sowohl als Modellbildung wie auch als Kollokation (*genau / pünktlich um 10 Uhr* wird zu *Punkt 10 Uhr*) ansehen.

In der Datenbank werden Zweifelsfälle der genannten Art nicht mehrfach unter verschiedenen Typen aufgeführt. Der am plausibelsten scheinende Typus wird - in vollem Bewusstsein der Subjektivität und der Rigidität des Klassifizierungssystems - den anderen möglichen Typen vorgezogen und so in der Datenbank aufgenommen. Die Entscheidung, wo der "harte Kern" aufhört, das heisst, wo die eindeutige Zuteilung zu einem bestimmten Merkmal aufhört, und wo die "weiche Peripherie" und damit die Unsicherheiten beginnen, bleibt dem Klassifizierenden überlassen.

3. Semantik

In semantischer Hinsicht sind Phraseologismen heterogen, und eine allgemeine Beschreibung ihrer semantischen Eigenschaften ist dementsprechend schwierig. Für die meisten Phraseologismen gilt aber doch folgendes: Ihre Gesamtbedeutung, die sie als lexikalisierte Einheit haben, entspricht nicht der Summe der Bedeutungen der einzelnen Wörter, aus denen sie bestehen. Die phraseologische Bedeutung ist verglichen mit der wörtlichen Bedeutung der Wortverbindung ein entweder spezielles oder anderes und neues Ganzes.⁷⁰

Mit dieser umfassenden, und damit wenig differenzierenden Definition ist die Komplexität der Sprachrealität angedeutet. Im folgenden sollen einzelne für die Untersuchung wichtige Aspekte der Semantik diskutiert werden, ohne umfassend die ganze Problematik darzulegen.

3.1 Motiviertheit

Zur semantischen Beschreibung von Phraseologismen gehört der nicht unproblematische Begriff der Motiviertheit / Motivierbarkeit⁷¹, der angibt, ob und wie die Bedeutung eines Phraseologismus aus den freien Komponenten der Wortverbindung oder aus den Bedeutungen der Komponenten her verstehbar ist. Die Problematik um den Begriff Motiviertheit / Motivierbarkeit soll an dieser Stelle nur auf die für die Untersuchung und Datenbank relevanten Aspekte beschränkt bleiben; anhand von konkreten Beispielen aus dem Textkorpus werden im folgenden die Abstufungen im Zusammenhang mit dem Begriff Motiviertheit / Motivierbarkeit kurz erläutert.

3.1.1 Motivierte Phraseologismen

Von motivierten Phraseologismen kann man sprechen, wenn ihnen eine semantische Basis zugrunde liegt, das heisst, wenn Wörter oder Wortkomplexe des gesamten Ausdrucks in ihrer freien Bedeutung am Zustandekommen der phraseologischen Bedeutung beteiligt sind. Zu unterscheiden sind dabei die folgenden beiden Gruppen:

⁷⁰ Burger et al., 1982, 3.

⁷¹ Vgl. Burger, 1998, 66 ff. ; Burger et al., 1982, 23 f. und Buhofer, 1980, 7.

3.1.1.1 Metaphorische Idiome

Phraseologismen, deren phraseologische Bedeutung von der wörtlichen Bedeutung der Elemente her nur als eine summative verstanden wird, werden als metaphorische Idiome bezeichnet. Auf die Tatsache, dass es neben der metaphorischen Motivation auch die symbolisch bedingte gibt, wird hier nicht weiter eingegangen. Sie kommt allenfalls bei konkreten Beispielen aus dem Untersuchungskorpus zur Sprache.

Beispiele:

den Schnabel halten

eine Rolle spielen

3.1.1.2 Nicht idiomatische Phraseologismen

Bei dieser Gruppe ist die phraseologische Bedeutung von der wörtlichen Bedeutung der einzelnen Wörter her verstehbar, das heisst, die semantische Basis ist identisch mit der phraseologischen Bedeutung. Im Klassifikationsschema wird weiterhin die nicht unpassende Bezeichnung *direkt motiviert*⁷² verwendet.

Beispiele:

einen Winterschlaf halten

grosse Augen machen

ein Tänzchen machen

3.1.2 Teilmotivierte Phraseologismen

*Wenn die phraseologische Bedeutung einer festen Wortverbindung von einem oder mehreren, aber nicht allen Elementen her durch deren wörtliche Bedeutung verstehbar ist, und eines oder mehrere Elemente die wörtliche Bedeutung nicht in die phraseologische Bedeutung einbringen kann, kann man von teilmotivierten / -motivierbaren 'Phraseologismen' sprechen.*⁷³

Teilmotivierte Phraseologismen können von den Bedeutungen der Komponenten her einerseits motiviert und damit eventuell leicht oder leichter verstehbar sein, andererseits können sie nicht motiviert und damit besonders idiomatisch sein.

Beispiele:

kreuz und quer, fix und fertig

jmdm. eine Ohrfeige geben

⁷² In Anlehnung an das Handbuch, 28.

⁷³ Burger et al., 1982, 4.

3.1.3 Nicht motivierte / unmotivierte Phraseologismen

Ist eine phraseologische Bedeutung einer festen Wortverbindung nicht von ihrer summativen wörtlichen Bedeutung her verstehbar, so spricht man von nicht motivierten bzw. unmotivierten Phraseologismen, die allerdings besonders idiomatisch sind. Diese Idiome haben zwei Lesarten mit homonymer Bedeutung.

Beispiele:

zu guter Letzt

Köpfchen haben

sich nach der Decke strecken

3.2 Aspekte der Synchronie und der Diachronie

Die semantische Unterteilung in Stufen der Motiviertheit bringt für eine Klassifikation von Phraseologismen viele, mehrfach schon erwähnte Probleme mit sich, an denen sich bis heute nichts geändert hat.

*Häufig werden semantische Überlegungen jedoch nur toleriert, sofern sie objektivierbar sind, d.h. wieder zu eindeutigen Klassenbildungen führen. Am meisten umstritten ist das semantische Kriterium der Motiviertheit.*⁷⁴

*Wir begnügen uns daher damit (...) die (...) charakterisierten Klassen zu unterscheiden (im vollen Bewusstsein der Tatsache, dass diese Klassen nur unscharf voneinander zu trennen sind.)*⁷⁵

Mit Buhofer stimme ich überein, wenn sie ausführt: *Das Verhältnis von wörtlicher und phraseologischer Bedeutung sieht nämlich nicht für jeden Sprachteilnehmer gleich aus.*⁷⁶ Daraus kann man schliessen, dass der metaphorische Zusammenhang zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung nur dann evident ist, wenn man die Bedeutung des Phraseologismus bereits kennt.⁷⁷ Zur Illustration des Gesagten soll das folgende Beispiel dienen: Der Phraseologismus *zittern wie Espenlaub*⁷⁸ wird in beiden Darstellungen den teilmotivierten Phraseologismen zugeteilt. Welches Teilelement dabei - gemäss Definition - als das wörtlich verstehbare betrachtet werden soll, wird nicht erklärt. Sowohl *zittern* als auch *Espenlaub* sind

⁷⁴ Burger et al., 1982, 23.

⁷⁵ Burger et al., 1982, 28.

⁷⁶ Buhofer, 1980, 7.

⁷⁷ Burger, 1998, 67.

⁷⁸ Buhofer, 1980, 6 und Burger et al., 1982, 4.

wörtlich verstehbar, vorausgesetzt, der Sprachteilnehmer ist sich der wörtlichen Bedeutung der beiden Ausdrücke bewusst.

Die Wendung *zittern wie Espenlaub* hat **erstens** die Bedeutung von [*vor Kälte / Angst*] *sehr zittern*⁷⁹, *gleichzeitig und zweitens* aber die summative Bedeutung von *grosse Angst ausstehen*.

Die erste Bedeutung lässt sich, betrachtet man sie unter dem Gesichtspunkt der unter 3.1.2. aufgeführten Definition, in zwei Teile aufgliedern: in einen wörtlich verstehbaren und einen Teil, der seine Bedeutung nicht in die phraseologische Bedeutung einbringt (Esenlaub). Man könnte im Sinne von Buhofer und Burger den Phraseologismus also als teilmotiviert betrachten.

Dieses Klassifikationsverfahren, das sich möglicherweise an dem von Thun⁸⁰ vorgeschlagenen Prinzip der semantisch präsenten / absenten Komponenten und am Konzept der semantischen Autonomie der Komponenten⁸¹ orientiert, sich also auf den metaphorischen Gehalt eines Einzelwortes bezieht, ist aber höchst problematisch, da es von einem einschränkenden Einzelgesichtspunkt ausgeht, der nicht für alle Sprachteilnehmer derselbe sein muss. Für die klassischen Beispiele teilmotivierter Phraseologismen wie *zittern wie Espenlaub*, *in Hülle und Fülle* oder *fix und fertig* scheint die unter 3.1.1. aufgeführte Definition bei oberflächlichem Hinsehen recht einleuchtend. Bei genauerer Betrachtung derselben lassen sich aber in vielen Fällen durchaus vernünftige wörtliche Erklärungen nachliefern. Im Falle von *fix und fertig* findet sich leicht eine einleuchtende Erklärung: *fix* ist eine Abkürzung von *fixiert*, das zum semantischen Wortfeld *befestigen, beenden, haltbar machen, fertig machen / sein* gehört und somit im Phraseologismus *fix und fertig* tautologisch verstärkend wirkt. Der summativen Bedeutung des nun direkt motivierbar gewordenen, gesprächsspezifischen Phraseologismus entspricht die Paraphrase *nach getaner Arbeit sehr / äusserst müde sein*.

Längst nicht alle Phraseologismen sind so "klar" nach ihrer Motiviertheit einzuteilen. Ob der Wechsel von der wörtlichen zur phraseologischen Bedeutung erfolgt, hängt vom Einzelindividuum ab. Es ist dabei kaum möglich, alle Einflussfaktoren dieses Motivierungsprozesses zu erfassen. Die neuesten Erkenntnisse aus der Metapher- und Phraseologieforschung machen sowohl angeborene bzw. universelle, tradierte und kulturspezifische Einflüsse sowie Konventionalisierungsprozesse im Sprachalltag für das Verstehen und Gebrauchen von Phraseologismen verantwortlich. In vielen Fällen ist nicht scharf abgrenzbar, ob nun ein Phänomen *als eine semantische Eigenschaft der Phraseologismen aufgefasst werden soll, oder nicht besser als*

⁷⁹ Röhrich und Duden, Redewendungen.

⁸⁰ Vgl. Burger et al., 1982, 28.

⁸¹ Burger, 1998, 68.

*psycho- und textlinguistischer Aspekt.*⁸² Der Metaphorisierungsprozess wird somit *ein konzeptionelles, nicht primär sprachliches Problem.*⁸³ Der obengenannte Phraseologismus *zittern wie Espenlaub* lässt eine ganze Spannbreite von Paraphrasen zu, die - abhängig von unzähligen Faktoren wie Kontext, Intention, Sender und Empfänger⁸⁴ - einen anderen Grad von Motiviertheit erlauben. Zur Erklärung des Gesagten und zur weiteren Illustration der Relativität des Klassifizierungsmerkmals *Motiviertheit* soll die folgende Darstellung dienen.

3.2.1 Die kognitive Perspektive

Lakoff und Johnson haben schon vor 20 Jahren gezeigt, *welche konzeptbildende Rolle der Metapher zukommt und wie diese konzeptuellen Bilder wiederum unsere Weltvorstellung und unser Handeln prägen*⁸⁵. Das vorliegende Kapitel ist jedoch nicht der Platz, Lakoffs Ansatz im Detail darzustellen. Es ist auch nicht der Platz, auf die von Feyaerts umfassend dargestellte Literatur zur Metonymie in Phraseologismen einzugehen, obwohl seit je und im vorliegenden Fall auch weiterhin *einseitig aus der Perspektive der Metapher*⁸⁶ geschrieben wird. So wird auch seine Forderung, *eine metonymische Nachholbewegung mit vielen konkreten Studien* zu starten, hier nicht beachtet. Die Theorie Lakoffs und das breite Echo, welche diese gefunden hat, wird – soweit sie die Fragestellung betrifft - gestreift und - im Zusammenhang mit den metaphorischen Idiomen und möglichst am konkreten Beispiel - nutzbar gemacht. Was Elisabeth Piirainen bei ihrer Untersuchung der westmünsterländischen Mundart formuliert hat, soll auch für diese Untersuchung gelten:

*In bildlichen Ausdrücken wie Metaphern und idiomatischen Wendungen kommen abstrakte Konzepte und unterschiedliche Wissensstrukturen zusammen. Die Analyseverfahren erstrecken sich nicht auf einzelne isolierte Erscheinungen der Sprache, sondern berücksichtigen jeweils einen Ausschnitt aus der konzeptuellen Welt.*⁸⁷

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit unterschiedlichen abstrakten Konzepten und Wissensstrukturen, wenn man beispielsweise an die deutsch und fremdsprachigen Kinder denkt. Sie versucht anhand der beschriebenen Analyseverfahren einen Ausschnitt aus der konzeptuellen Welt der Kinder zu erfassen und zu beschreiben. Es ist zwar zwingend, dies an Hand vor-

⁸² Burger, 1998, 69.

⁸³ Burger, 1994, 1.

⁸⁴ Ob diese pragmatischen Faktoren bei der Verwendung von Phraseologismen zu einer Klärung oder noch grösseren Verwirrung in der Klassifizierung führen würden, wäre zu untersuchen.

⁸⁵ In Pérennec, 199.

⁸⁶ Feyaerts, 173.

⁸⁷ Piirainen, 18.

gegebener Kriterien wie beispielsweise der Motivierung oder gewisser syntaktischer Gesichtspunkte durchzuführen, andererseits darf nicht vergessen werden, dass die erzielten Resultate nur einen Ausschnitt aus der konzeptuellen Welt der Befragten zeigen. So wird die Untersuchung zeigen, ob die folgenden Aussagen unterstützt werden können:

Metaphern können vielmehr unausweichlich das Denken des Menschen, sein Handeln und seine Wahrnehmungen der Welt beeinflussen. Dabei handelt es sich nicht um Metaphern der konkreten sprachlichen Ebene (...), sondern um auf einer abstrakten Ebene angesiedelte konzeptuelle Metaphern (auch metaphorische Modelle genannt).⁸⁸

Um auf die Rigidität oder Weite der Betrachtung einzelner Aspekte zurück zu kommen, sei hier stellvertretend für in der Untersuchung verwendete Beispiele die zweite Bedeutung des oben genannten Phraseologismus *zittern wie Espenlaub* erwähnt. Zu dieser zweiten Bedeutung passen übrigens auch die in den Nachschlagewerken angegebenen Beispiele⁸⁹ (von mir aus gesehen somit die Hauptbedeutung), sie hat also im Grunde genommen weder mit *zittern* noch mit *Espenlaub* direkt etwas zu tun. Zur summativen phraseologischen Bedeutung der Wendung steuern beide Elemente des Ausdrucks gleich viel wörtliche und metaphorische Bedeutung bei. Zittern ist eine mögliche, aber keineswegs notwendige Begleiterscheinung von Angst. *Die Espe, auch Zitterpappel genannt, hat leichte, relativ kleine Blätter, die beim leisesten Windhauch in Bewegung geraten. Darauf ist die vorliegende Wendung zurückzuführen.*⁹⁰ Die Metaphorik, die dem Ausdruck *zittern wie Espenlaub* zugrunde liegt, findet, und hier greifen wir auf das Metaphern-Konzept von Lakoff⁹¹ zurück, in zwei verschiedenen *mappings*⁹² oder *frames* statt. Für *zittern* wäre die *source domain* KÖRPERLICHE EMPFINDUNG, die *target domain* ANGST. Für *Espenlaub* wäre der Ausgangsbereich KÖRPERLICHER REIZ⁹³ und der Zielbereich SEELISCHE REAKTION⁹⁴. Im Phraseologismus *zittern wie Espenlaub* werden diese beiden *mappings* aneinandergekoppelt. Es handelt sich also um die Verschmelzung zweier metaphorischer Modelle und jedes einzelne *mapping* konzeptualisiert einen Teil seines Bedeutungsbereichs im phraseologischen Sinn der Wendung⁹⁵. In diesem Sinne könnte sowohl

88 Piirainen, 120.

89 "Nie zuvor hatten sie einen so grässlichen Schrei gehört; alle zitterten wie Espenlaub. Ich habe schon ausgekochte Fussballprofis erlebt, die zitterten wie Espenlaub. (Hörsu 18, 1973,18)." Duden, Redewendungen.

90 Duden, Redewendungen.

91 Lakoff, 1993.

92 More technically, the metaphor can be understood as a mapping (in the mathematical sense) from a source domain (...) to a target domain (...), Lakoff, 3.

93 Schon wenig Wind löst eine heftige Reaktion aus.

94 Zahlreiche Phraseologismen funktionieren nach demselben Grundmuster. Weitere Beispiele wären etwa: *Es läuft mir kalt den Rücken hinunter*. *Mir sträubten sich die Haare*. etc.

95 An dieser Stelle sei auch auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Metapherntheorie von Lakoff und der Theorie der dualen Kodierung von Paivo verwiesen; dieser soll aber an dieser Stelle nicht weiter besprochen werden.

zittern als auch *Espenlaub* in gleichem Masse ihren metaphorischen Gehalt in den Phraseologismus einbringen, und dennoch macht erst die Kombination der zwei Elemente den Phraseologismus aus. Somit liesse sich *zittern wie Espenlaub* nicht bloss als teilmotiviert, sondern auch als metaphorisches Idiom betrachten.

Phraseologismen werden im Sinne der kognitiven Linguistik als sprachliche Realisierungen der ihnen zugrunde liegenden kognitiven Konzepte aufgefasst. Im Zusammenhang mit der hier erfolgenden Befragung von deutsch- und fremdsprachigen Kindern stellt sich also die Frage, ob nicht diese kognitiven, also übersprachlichen Konzepte vor den sprachlichen festgestellt werden können. Interessieren wird, wie viele *konzeptuelle Metaphern sind nicht kulturspezifischer, sondern übereinzelsprachlicher Art*⁹⁶? Die Resultate der Untersuchung vermögen unter Umständen dazu einzelne Aussagen zu machen, doch für eine umfassende Antwort ist *die Hinwendung zu Methoden der kognitiven Linguistik, der Universalienforschung und sogar der experimentellen Psychologie notwendig*.⁹⁷ Ein Vorhaben, das hier mit Gewissheit nicht weiter verfolgt werden kann.

Die bisherigen Darstellungen berücksichtigen weitgehend das synchrone Sprachvermögen der Sprachteilnehmer; die ganze diachrone Dimension ist dabei noch nicht zur Sprache gekommen. Hier sei auf das Kapitel 6 Burgers Einführung⁹⁸ und die Darstellungen von Buhofer verwiesen, welche anhand des Beispiels *mit Kind und Kegel* ausführlich über diese Problematik referiert.⁹⁹ Ihrer immer noch gültigen Schlussfolgerung bleibt wenig anzufügen:

*Phraseologismen lassen sich also aus zwei Gründen nicht objektiv klassifizieren
Ihre Motivierbarkeit hängt erstens vom diachronen Sprachwissen und zweitens
vom synchronen Vorstellungsvermögen der einzelnen Sprachteilnehmer ab.*¹⁰⁰

Welche Erklärungsversuche zur Motiviertheit auch immer beigezogen werden, es lassen sich zu allen Beispiele von Phraseologismen finden, die einen Mangel des Systems aufdecken. Diese Tatsache hängt mit der unendlichen Vielfalt des Phänomens Phraseologismus und der damit verbundenen Vielfalt der "Phraseologismen-Benützer" zusammen.

⁹⁶ Piirainen, 120.

⁹⁷ Dobrovol'skij, 109.

⁹⁸ Burger, 1998, 87 und 122 ff.

⁹⁹ Buhofer, 1980, 7.

¹⁰⁰ Buhofer, 1980 8.

3.3 Idiomatizität und Lesarten

Ähnliches wie für den Begriff der Motiviertheit gilt im Zusammenhang mit dem verwendeten Material auch für den Begriff der Idiomatizität¹⁰¹. Hartmann formuliert noch 1999 – wenn auch verallgemeinernd und nicht in allen Bereichen zutreffend – das vorhandene Unbehagen so:

*Wie der Prozess der Herausbildung der phraseologischen Bedeutung auf der semantischen Seite, die auch 'Idiomatisierung' genannt wird, im einzelnen verläuft bleibt dabei offen. In diesem Zusammenhang wird zur Klärung der semantischen Seite von Phraseologismen als dem scheinbar einzigen Weg zur Klärung der Bedeutung verwiesen.*¹⁰²

Angesichts der konkreten Phraseologismen aus den Schulbüchern zeigt sich, dass Idiomatizität eine Kategorie mit graduellen Abstufungen ist und dass sie sich unterschiedlich präsentiert, je nachdem, welches Analysekriterium man wählt.¹⁰³ Es bleibt schlussendlich dem Klassifizierenden überlassen, ob das konkrete Beispiel aus dem Schulbuch (*Druck im Hals und in den Augen haben* im Sinne von *beinahe weinen*) als voll-idiomatisch taxiert wird, weil die Diskrepanz zwischen der phraseologischen und der wörtlichen Bedeutung sehr stark ist, oder ob der Ausdruck als nicht-idiomatisch (*Druck im Hals und in den Augen haben* im Sinne von *Hals und Augen schmerzen*) beurteilt wird. Da die semantische Idiomatizität als graduelle Eigenschaft von Phraseologismen verstanden wird, muss bei der Klassifikation die pragmatische, die psycholinguistische, die textlinguistische, strukturelle und historische Perspektive berücksichtigt werden, um festzustellen, ob eine Beziehung zwischen der freien und der phraseologischen Bedeutung besteht. Das beschriebene Problem stellte sich jedoch nur bei besonders stark idiomatischen Ausdrücken wie dem genannten Beispiel oder allenfalls bei teilidiomatischen Ausdrücken wie *Bücher verschlingen* oder *einen Streit vom Zaun brechen*, die je nach Ansatz auch als metaphorische Idiome gesehen werden könnten, also in relativ wenigen Fällen. Unter Berücksichtigung des Konzepts der verschiedenen Lesarten rückte die Frage nach einer Einteilung hinsichtlich der Idiomatizität der Phraseologismen bei der Klassifizierung eher in den Hintergrund.

Da Phraseologismen an sich ein äusserst komplexes sekundäres semiotisches System bilden, müsste ein Klassifikationsschema zu dessen Erfassung eine Vielzahl von Einzelaspekten abdecken. Als zusätzlicher Aspekt innerhalb der Arbeit wäre beispielsweise auch die Unterteilung nach der semantischen Autonomie der Komponenten denkbar. Da aber *in vielen Fällen*

¹⁰¹ Der Begriff wird analog zu Burger, 1998, 31ff., im engeren Sinne als semantische Idiomatizität verwendet.

¹⁰² Hartmann, 221.

¹⁰³ Burger, 1998, 56.

die Gegenüberstellung von semantisch teilbaren und nicht-teilbaren Idiomen nicht so klar¹⁰⁴ ist, wird auf eine semantische Unterteilung nach den Kriterien ganzheitlicher und kompositioneller Struktur verzichtet.

Grundsätzlich lässt sich festhalten: Für die Konstruktion eines Klassifikationssystems und damit einer Datenbank zur Einteilung von Phraseologismen sind die bisher beschriebenen Erkenntnisse schon ausreichend komplex. Die Tatsache, dass *die primäre Zeichenebene in den meisten Fällen nicht gänzlich verschwunden ist, sondern je nach Phraseologismus in unterschiedlicher Weise an der Verwendung des Ausdrucks beteiligt ist*¹⁰⁵, muss zu einer Klassifikation der "groben Züge" und nicht der Details führen.

*Ob man Verbindungen ohne Bewusstsein von potentiellen Teilbedeutungen in ihrer Gesamtbedeutung versteht - weil man sie eben in dieser Bedeutung gelernt hat und usuell benutzt - oder ob man die Teilbedeutungen 'mitdenkt', das hängt gänzlich vom individuellen, eventuell situationsbedingten Verstehen und Gebrauchen der Sprache ab. Hier gerät eine strukturell-semantische Analyse an eine Grenze, die sie ohne Schaden für ihre Methodik nicht überschreiten kann.*¹⁰⁶

Für die vorliegende Arbeit, die gerade eine solche strukturell-semantische Analyse innerhalb der engeren Definition der Phraseologie vornimmt, stellt das von Burger¹⁰⁷ präsentierte Konzept der verschiedenen Lesarten von phraseologischen Wendungen ein hilfreiches, zusätzliches Unterscheidungsmerkmal zu den bereits erwähnten Klassifikationskriterien dar.

¹⁰⁴ Burger, 1998, 69.

¹⁰⁵ Burger, 1998, 56.

¹⁰⁶ Burger et al., 1982, 26.

¹⁰⁷ Burger, Phraseologie und Metaphorik, 5. Burger 1989, 26 ff. und Burger, 1998, 59 ff.

Übersicht 1: *Idiomatisierung, Motiviertheit und Lesarten*

Idiomatizität	graduelle Zunahme der Idiomatizität			
	⇒	⇒⇒	⇒⇒⇒	
	teildiomatisch	einerseits sehr idiomatisch, andererseits nicht idiomatisch	idiomatisch	sehr idiomatisch
Idiomatisierung ¹⁰⁸	hat noch nicht stattgefunden	⇒ fließender	⇐ Übergang	hat stattgefunden
Motiviertheit	direkt motiviert	teilmotiviert	metaphorisch motiviert	unmotiviert
eine Lesart	<i>Dank sagen</i>	<i>klipp und klar, fix und fertig</i>	<i>Trübsal blasen, etwas auf dem Kerbholz haben</i>	<i>sich nach der Decke strecken</i>
Begründung	aus den einzelnen Komponenten heraus verstehbar, allerdings mit leichter semantischer Verschiebung: <i>danken = sagen</i>	eine oder mehrere der lexikalischen Komponenten sind unikal	Übergangstyp zu den Phraseologismen mit zwei Lesarten. Fehlt das diachrone Verständnis einzelner Wörter, (Kerbholz) so wird nur eine Lesart realisiert (Bsp.: metaphorische Idiom ¹⁰⁹)	Fehlt das synchrone Verständnis einzelner Wörter oder des gesamten Ausdrucks (Bsp.: Autorphraseologismen, Konstruierte Idiom), so bleibt der Phraseologismus unverstanden. Das diachrone Verständnis kann für diesen Bereich ausgeschlossen werden.
zwei Lesarten (von denen in der Regel nur eine realisiert wird, Ausnahme: Modifikationen)	<i>mit den Zähnen knirschen</i> <i>grosse Augen machen</i>	<i>vom Fleck weg heiraten</i>	<i>aus der Schule kommen</i> <i>eine Rolle spielen</i>	<i>jemandem einen Korb geben</i> <i>jemandem Feuer unter dem Hintern machen</i>
Begründung	Beide Lesarten könnten simultan realisiert werden. Grenze zu den metaphorischen Idiomem. Bei Phraseologismen, die nur die Bedeutung einer Gebärde kodieren bei der aber das nonverbale Verhalten nicht mehr ausgeführt wird (Bsp.: Kinegramme).	Mischtyp mit möglicherweise zwei Lesarten (vom Fleck weg = zwei Lesarten, heiraten = eine Lesart). Zwei Lesarten werden vielfach durch das Vorhandensein von unikal Komponenten erschwert oder verunmöglicht, was auf deutliche Idiomatizität hinweist (Bsp.: Teildiomem).	Homonymie und metaphorischer Zusammenhang zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung. Der Metaphorisierungsprozess ist aus dem allgemeinen Sprach- und Weltwissen heraus leicht, das heisst, ohne spezifisches Wissen nachvollziehbar. (vgl. dazu auch die Ausführungen zu Lakoff et al.)	Homonymie und metaphorischer Zusammenhang zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung mit unterschiedlicher, aber geringer Wahrscheinlichkeit der Realisierung der wörtlichen Lesart. Der Metaphorisierungsprozess ist ohne spezifisches Wissen (z.B. Soziolekte wie Schülersprache etc.) nicht sofort nachvollziehbar. In der Regel zwei Lesarten, die sich disjunktiv zueinander verhalten.

¹⁰⁸ Die Spalte *nicht idiomatisch* fehlt, da sie in den vorliegenden Ausführungen keine Rolle spielt.

¹⁰⁹ Die fett gedruckten Ausdrücke bezeichnen die Typen von Phraseologismen, die in der vorliegenden Arbeit relevant sind.

Bei der Klassifizierung der in den Schulbüchern aufgefundenen Phraseologismen wurde hinsichtlich ihrer Motiviertheit ein zweistufiges Raster verwendet. Die erste Stufe der Klassifizierung umfasste die Grobeinteilung der tokens nach deren metaphorischem Gehalt gemäss oben genannten Definitionen. In einem zweiten Schritt wurden Phraseologismen, insbesondere Zweifelsfälle hinsichtlich ihrer verschiedenen möglichen Lesarten untersucht und eingeteilt. Da - wie schon mehrfach und von verschiedenster Seite festgestellt - die Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen metaphorisch, idiomatisch, teilidiomatisch, teilmotiviert usw. oft fliegend sind, stellt sich das oben dargestellte Konzept zur Unterscheidung der verschiedenen Lesarten als sehr hilfreiches Instrument bei der Zuteilung der aufgefundenen Phraseologismen heraus. Dass dabei synchrones Vorstellungsvermögen und diachrones Sprachwissen der Klassifizierenden als unberechenbare, nicht immer abstrakt wissenschaftlich nachvollziehbare Fremdvariablen eine grosse Rolle spielen, ist zwingend, aber verantwortbar.

III. Der Spracherwerb von Phraseologismen

1. Theorien zum Spracherwerb von Phraseologismen

Von den unten aufgeführten ausgewählten Theorien - und es *gibt nur wenige Arbeiten zum Spracherwerb von Phraseologismen*¹¹⁰ - befassen sich die meisten mit der traditionellen Frage, in welchem Alter Kinder Phraseologismen erwerben. Häcki Buhofer stellt jedoch fest, dass diese Frage so nicht mehr gestellt werden kann, sondern neu und erweitert formuliert werden muss: *In welchem Entwicklungsalter verstehen und gebrauchen Kinder Phraseologismen in welcher Art und Weise?*¹¹¹ Die Erkenntnis, dass phraseologische Wortverbindungen in jeder sprachlichen Entwicklungsstufe gelernt und verstanden werden können, haben zu dieser Umformulierung geführt. Damit werden alte Erkenntnisse aber nicht wertlos. Hinsichtlich des Erwerbs von Phraseologismen stütze ich mich deshalb immer noch vorab auf die Ausführungen von Buhofer¹¹² und Burger et al.¹¹³, aber auch auf aktuelle Beiträge von Schmidlin, Häcki Buhofer und anderen.

Buhofer befasst sich im Vorfeld ihrer Untersuchung mit den verschiedenen Theorien und Ansätzen zum Spracherwerb ganz allgemein und stellt dann am Schluss jedes einzelnen Kapitels eine Verbindung zum Erwerb von Phraseologismen im Speziellen her. Da die folgenden Ausführungen lediglich als Rahmen und Hintergrund für die empirische Untersuchung dienen sollen, scheint es wenig sinnvoll, die zahlreichen Spracherwerbstheorien innerhalb der vorliegenden Arbeit erneut umfassend zu beschreiben; dargestellt werden nur der in diesem Zusammenhang wesentliche Teil - der Erwerb von Phraseologismen auf dem Hintergrund der einzelnen Theorien. Ebenfalls nicht Gegenstand der Darstellung können die Theorien rund um den Zweitspracherwerb und die Mehrsprachigkeit sein, da sie für diese Arbeit nur eine mittelbare Bedeutung haben. Interessant wären Ansätze zum Thema Erwerb von Phraseologismen innerhalb des Zweitspracherwerbs, doch sprengt auch diese Fragestellung - abgesehen von der spärlichen Literatur - ebenfalls die gesetzten Grenzen.

¹¹⁰ Häcki Buhofer 1997, 217.

¹¹¹ Häcki Buhofer 1997, 227.

¹¹² Buhofer, 1980.

¹¹³ Burger et al., 1982.

1.1 Die generativ-transformationelle Spracherwerbstheorie

Zwei Theorieelemente der generativ-transformationellen Auffassung von Spracherwerb sind in bezug auf den Erwerb von Phraseologismen entscheidend:¹¹⁴

(1) Das Kind erwirbt ein Regelsystem, und zwar aufgrund und mit Hilfe eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus. Dieses Regelsystem ermöglicht dem Kind Produktion, Verständnis und Imitation sprachlicher Äusserungen, das heisst, das Kind produziert nichts, versteht nichts und imitiert nichts, was es nicht regelgemäss analysieren oder produzieren kann.

(2) Der Entwicklungsprozess besteht in der Entfaltung einer Reihe sprachlicher Systeme von steigender Komplexität, die stufenweise an das Sprachsystem der Erwachsenen angeglichen werden.

Unter Berücksichtigung dieser beiden Punkte, wenn das Kind nichts äussern oder verstehen kann, was es mit seinen Regeln nicht zu analysieren oder zu produzieren vermag, werden die Phraseologismen als Ausnahmeerscheinungen (syntaktische Unregelmässigkeiten) bzw. als komplexe linguistische Erscheinungen erst in einer späten Phase des Spracherwerbs gelernt, *denn Äusserungen mit komplizierter oder unregelmässiger Struktur sind schwer zu verstehen und zu produzieren.*¹¹⁵

Buhofer bezweifelt diese Auffassung vom Erwerb von Phraseologismen in mehrfacher Hinsicht:¹¹⁶

- Unter der Voraussetzung, dass Kinder Regeln formulieren, die es in der Erwachsenengrammatik nicht gibt, oder die Regeln eines Kindes zumindest anders formuliert sind, als diejenigen einer Erwachsenengrammatik, sollte es möglich sein, dass unregelmässige erwachsenensprachliche Wortverbindungen von der Kindergrammatik her regelmässig erscheinen, weil der Geltungsbereich der Regeln eines Kindes weiter ist. Was für Erwachsene linguistisch komplex ist, muss denn auch nicht zwingend auf die Kindergrammatik zutreffen.
- Des weiteren muss davon ausgegangen werden, dass Kinder erwachsenensprachliche Wortverbindungen nicht in die einzelnen Bestandteile (Wörter) aufsplittern können¹¹⁷, so dass es für ein Kind belanglos werden kann, ob eine Wortverbindung regulär gebildet ist oder nicht.

¹¹⁴ Vgl. Buhofer, 1980, 32.

¹¹⁵ Buhofer, 1980, 43.

¹¹⁶ Vgl. Buhofer, 1980, 33 ff.

- Aufgrund von Piagets lebenslangen Forschungen stellt Buhofer einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus, der einen Analysemechanismus enthält, in Frage. Piaget stellte fest, dass sich die kognitiven Fähigkeiten von Kindern durch eine Unfähigkeit zur Analyse charakterisieren lassen.

Im Zusammenhang mit den zwei obenerwähnten Theorieelementen der generativ-transformationellen Spracherwerbsauffassung lässt sich nun abschliessend festhalten, dass Kinder theoretisch nicht erst in einer späten Phase des Spracherwerbs fähig sind, Phraseologismen zu lernen, da Kinder nicht immer dieselben Regeln anwenden wie Erwachsene, um einen Satz zu analysieren bzw. noch gar nicht über einen Analysemechanismus verfügen. Die Unregelmässigkeit der Phraseologismen stellt in diesem Sinn kein Hindernis für einen frühen Erwerb derselben dar.

Im Zusammenhang mit dem Erwerb der Bedeutung einer Wortverbindung greift die generative Grammatik auf eine Merkmalssemantik¹¹⁸ zurück. Innerhalb dieser Merkmalssemantik wird der Erwerb von Bedeutungen als Summieren von Merkmalen erklärt, wobei sich die Bedeutung eines Wortes als Bündel semantischer Merkmale mit Selektionsbeschränkungen beschreiben lässt. Mit 18 Monaten beginnt ein Kind, ein System von semantischen Merkmalen auszuarbeiten, indem es diese einzeln nach und nach in sein Lexikon aufnimmt. Auf der anfänglichen Unvollständigkeit der Merkmale bei kleinen Kindern beruht die Tatsache, dass sie auch Wortverbindungen tolerieren, die für die Erwachsenen semantisch unhaltbar sind bzw. dass ihnen eine semantische Irregularität gar nicht bewusst werden muss.¹¹⁹

Einem frühen Erwerb von Phraseologismen würde demnach nichts im Wege stehen, jedenfalls nicht die semantische Irregularität. Doch genau diese Folgerung versucht die Theorie der Merkmalssemantik zu entkräften. Sie geht davon aus, dass die Bedeutung von Wortverbindungen aus den Bedeutungen der einzelnen Wörter aufgebaut werden muss. Solange die Merkmale der einzelnen Wörter nicht voll ausgebildet sind, kann eine unzulässige Kombination semantischer Merkmale nicht erkannt und somit ein Phraseologismus nicht verstanden werden, denn erst das Bewusstsein einer semantischen Anomalie gibt Anlass, eine Wortverbindung als Ausnahme anzusehen und nach einer ganzheitlichen Bedeutung zu suchen. Phraseologismen können also erst spät erworben werden.

117 Empirische Beobachtungen zeigen, dass Vorschulkinder selbst bei der Unterteilung von alltäglichen Wortfolgen Schwierigkeiten haben. In: Buhofer, 1980, 34.

118 Vgl. Buhofer, 1980, 36 ff.

119 Vgl. Buhofer, 1980, 37. Hier wird als Beispiel *Die Blume schmeckt gut* genannt. Da das Kind Essbares von Nicht-Essbarem noch nicht trennen kann, erscheint ihm diese Wortverbindung unauffällig.

Gegen einen solch späten Erwerb von Phraseologismen in bezug auf die Semantik sprechen allerdings Untersuchungen mit Kindergärtnern, in denen gezeigt wird, dass Kinder nicht immer zuerst die erwachsenensprachliche, wörtliche Bedeutung eines Wortes lernen, sondern diejenige Bedeutung, die in ihrer Umgebung gebraucht wird. Aufgrund seiner altersgemässen Denkmeechanismen und / oder je nach Erfahrung kann ein Kind das Wort *Hammer* mit *Frechheit* gleichsetzen und somit den Ausdruck *Das ist doch der Hammer* richtig verstehen. Das kindliche, synkretistisch-wörtliche Verständnis eines Wortes muss also nicht mit der primären Bedeutung im Sprachsystem der Erwachsenen übereinstimmen. Kinder von ca. sechs Jahren verstehen eine Wortverbindung entweder ganzheitlich oder synkretistisch-wörtlich. So können sie einen Phraseologismus verstehen, ohne dass ihnen die semantische Anomalie oder die Doppeldeutigkeit bewusst ist.¹²⁰

1.2 Der lerntheoretische / behavioristische Ansatz

Im Gegensatz zur Transformationsgrammatik, die viel Angeborenes voraussetzt, versucht die Lerntheorie, die Formulierung der angeborenen Fähigkeiten möglichst allgemein und ihre Zahl möglichst klein zu halten. Die Transformationsgrammatik geht davon aus, dass das Verstehen und Brauchen einer Äusserung vom Verstehen der Struktur einer Äusserung abhängt. Der lerntheoretische Ansatz von Braine¹²¹ hingegen geht dahin, dass Verstehen und Brauchen einer Äusserung nicht unbedingt die erfolgreiche Produktion ihrer Struktur voraussetzen. Der lerntheoretische Ansatz lässt demnach die Möglichkeit offen, unanalysierte Strukturen zu erwerben. Schneider¹²² geht davon aus, dass die ersten sprachlichen Lernprozesse nicht kognitiver Art sind. Das Kind durchschaut und analysiert den Aufbau von Syntagmen nicht, da es auf Faktoren wie Affekte und Inhalte konzentriert ist. *Wissen [über die Sprache] ergibt sich allenfalls sekundär aus der Möglichkeit, sich selber zu beobachten (...) oder [umgekehrt], ein sprachliches Phänomen macht Mühe, wird deshalb bewusst und wird durch Übung zunehmend automatisiert und unbewusst.*¹²³

Wenn nun Phraseologismen im nicht-kognitiven Verfahren erworben werden können, wenn Verstehen und Brauchen nicht von einer erfolgreichen Analyse abhängig sind, dann böten Phraseologismen als unanalysierte Wortverbindungen - zumindest in syntaktischer Hinsicht¹²⁴ - keine Probleme und könnten auch in einem frühen Spracherwerbsstadium gelernt werden.

¹²⁰ Vgl. Burger et al., 1982, 251.

¹²¹ Vgl. Buhofer, 1980, 42 f.

¹²² Schneider, Sprachliche Lernprozesse, In: Buhofer, 1980, 44 f.

¹²³ Vgl. Buhofer, 1980, 44 f.

¹²⁴ Zur Entwicklung der Bedeutungen gibt es auf lerntheoretischer Basis keine Untersuchungen. In: Buhofer, 1980, 46.

1.3 Die kognitiv orientierte Spracherwerbstheorie

Die kognitiv orientierte Spracherwerbstheorie geht davon aus, dass die Entwicklung der Sprache direkt mit der kognitiven Entwicklung verbunden ist. Sie postuliert, dass Sprache nicht isoliert gesehen werden kann, sondern in Auseinandersetzung mit dem Weltbild des Kindes gesehen werden muss. Die Erkenntnisse von Piaget waren für die kognitive Spracherwerbstheorie lange Zeit grundlegend. Seit geraumer Zeit werden seine Forschungsergebnisse kritisch betrachtet, erweitert und teilweise aufgeweicht. Grundlegend richtet sich die Kritik gegen Piagets Ansatz, dass Sprache die formale Struktur für die Abbildung der logisch-operationalen Prozesse des Denkens und auch viele Instrumente des Denkens selbst beinhalte. Die Kritik richtet sich aber auch gegen Piagets Experimente, die den erwähnten Zusammenhang nachgewiesen haben. Piagets ist aus heutiger Sicht entgegenzuhalten, dass Sprache als Phänomen Sprache bleibt, genauso wie Denken eben Denken bleibt. Eine Zusammenfassung der beiden Phänomene zu einem wird beiden nicht gerecht. In Kürze und nicht weiter kommentiert präsentieren sich hier drei Punkte, welche den kritischen Umgang mit Piaget aufzeigen.

1. Piaget und seine Schüler entsubjektivieren Sprache. Das sprechende Subjekt ist aus dem Zeichenbegriff herausgelöst und in seinem Denken einem Entwicklungsschema untergeordnet. (...)

2. Der inneren Eigenstruktur der Zeichenwelt wird bei Piaget kaum Beachtung geschenkt. (...)

3. Dass der Mensch erst dann den Symbolen zugänglich wird, wenn er die dafür notwendigen kognitiven Strukturen ausgebildet hat, ist Produkt einer Funktionspsychologie und muss von einer pädagogischen Betrachtung her der Kritik unterzogen werden. (...)

*So muss abschliessend festgehalten werden, dass der Sprachbegriff bei Piaget zu wenig differenziert angelegt ist und ungenügend ausgearbeitet bleibt. Er ist allzu sehr aus dem Begehren einer empirisch-logisch-kognitiv-operanten Theorie erwachsen.*¹²⁵

Im Zusammenhang mit dem Erwerb von Phraseologismen sind die Theorien Piagets und seiner Schüler oft falsch verstanden worden. Aus seiner Erkenntnis, dass Sprache und Sprachverständnis erst dann möglich sind, wenn sich in der kognitiven Entwicklung in der Objektkonstanz des Kindes die Fähigkeit zur Repräsentation gebildet hat, also aufgrund *der falschen*

¹²⁵ Tormann, www. t0.or.

*Annahme, dass Kinder Phraseologismen erst gebrauchen können, wenn sie deren Idiomatizität im erwachsenensprachlichen Sinn analysieren könnten,*¹²⁶ entstand die ebenso falsche Auffassung, Schulkinder nicht vor der letzten kognitiven Entwicklungsphase, also vor dem 6. oder 7. Schuljahr, mit Phraseologismen gesteuert zu konfrontieren.¹²⁷

Wenn auch aus linguistischer Perspektive Einwände gegen die Empirie und Theorie von Piaget erhoben werden können, so haben dennoch zahlreiche seiner Erkenntnisse bis zum gut begründeten Widerspruch nichts von ihrer Gültigkeit und Aktualität verloren. Gerade aus entwicklungspsychologischer Perspektive – und diese ist für die vorliegende Arbeit wichtiger als die soeben kritisch beleuchtete sprachliche – nimmt Piaget immer noch eine unbestritten wichtige Stellung ein¹²⁸. Aus diesem Grund wird seine Auffassung über die kognitive Entwicklung in ihren Konsequenzen für das kindliche Sprachverstehen etwas ausführlicher behandelt als die anderen Ansätze zum Erstspracherwerb.

Piaget unterscheidet fünf Phasen in der geistigen Entwicklung des heranwachsenden Menschen:¹²⁹

1. Die Entwicklungsphase der sensomotorischen Intelligenz; bis 1; 6 Jahre.
2. Die Entwicklungsphase der vorstellenden (symbolischen) Intelligenz auf der Ebene des konkreten (anschaulichen) Denkens; 1; 6 Jahre bis 7, 8 Jahre.
3. Die Entwicklungsphase der vorstellenden Intelligenz auf der Ebene des verbalen Denkens; 7, 8 Jahre bis 11, 12 Jahre.
4. Die Entwicklungsphase des formalen (formal-operatorischen) Denkens; 11, 12 Jahre bis 14, 15 Jahre.
5. Die adoleszente Phase.

Die Phasen zwei und drei sind vom Spracherwerb her besonders interessant, da diese beiden Stufen insbesondere den Übergang vom anschaulichen unbewussten zum verbalen bewussten Denken markieren.¹³⁰ Indem die vorliegende Untersuchung mit Kindern aus der ersten und dritten Primarklasse durchgeführt wird, werden genau diese beiden zentralen kindlichen Entwicklungsphasen berücksichtigt. Dass die Übergänge fließend sind, versteht sich von selbst, da die Kinder der vergangenen drei Jahrgänge stufenweise früher eingeschult wurden und die Jahrgangs-Spannbreite innerhalb der Klassen zum Teil stark variieren kann. Mit den

¹²⁶ Häcki Buhofer 1997, 227.

¹²⁷ Vgl. auch Burger 97.

¹²⁸ Dies trifft insbesondere auf die Auswahl der Schulstufen zu.

¹²⁹ Zur genauen Begrifflichkeit siehe: Buhofer, 1980, 48 f. und Burger et al., 226.

¹³⁰ Vgl. Buhofer, 1980, 62.

ausgewählten Klassen werden jedoch die beiden Phasen klar abgedeckt, das genaue Alter des einzelnen Individuums spielt angesichts der Anlage der Untersuchung eine untergeordnete Rolle.

Die Phase zwei ist gemäss Piaget vom unbewussten Denken geprägt, und diese Unbewusstheit steht in enger Verbindung mit dem kindlichen Egozentrismus und Realismus. Egozentrismus meint *eine ausgeprägte Tendenz des Kindes, ausser acht zu lassen, dass es neben dem eigenen Standpunkt auch noch andere Gesichtspunkte gibt (...), und Realismus meint die noch allgemeinere Tendenz des Kindes, die wahrnehmende Aktivität über die vorstellende Aktivität herrschen zu lassen.*¹³¹ Im allgemeinen werden beide Tendenzen auf der Ebene des konkreten Denkens bis zum 7., 8. Altersjahr (zweite Phase) und auf der Ebene des verbalen Denkens bis zum 11., 12. Altersjahr (dritte Phase) überwunden.

Die Eigenarten des kindlichen Denkens, die für den Spracherwerb allgemein und für den Erwerb von Phraseologismen im speziellen bedeutend sind, sollen nun für die Phasen zwei und drei grob dargestellt werden:

Der kindliche Egozentrismus lässt jenen Teilfähigkeiten, die Voraussetzung für das bewusste Denken sind, keinen Raum. Das Kind kann weder objektiv analysieren, noch kann es eine objektive Synthese machen. Es ist ihm nicht möglich, gleichzeitig das Ganze und alle Teile vor Augen zu haben, und es ist sich seines Standpunktes und seiner gedanklichen Schritte nicht bewusst. Das kindliche Denken enthält nichts Analytisches, geht nicht in expliziten Denkvorgängen vor sich und ist unempfindlich gegen Widersprüche. Das Denken des Kindes wird gleichzeitig von einem Mangel und einem Übermass an Verknüpfungen bestimmt. Der Synkretismus (Übermass an Verknüpfungen) lässt das Ganze über das Einzelne vorherrschen. Das bedeutet, dass das Kind nach subjektiven Gesichtspunkten analysiert *und unter Berücksichtigung gewisser, aber meistens nicht aller Elemente ohne ein System ein Gesamtschema herstellt.* Die Parataxe dagegen führt zu einer Vorherrschaft des Einzelnen über das Ganze, das heisst, dass das Kind Einzelheiten nebeneinander stellt, ohne sie zu einem Ganzen zusammenzufügen.

Eine solche Art zu denken hat Konsequenzen für das Verstehen von Sprache:

- Kinder meinen grundsätzlich, sie würden alles verstehen.
- Kinder verstehen mit Hilfe von synkretistischen Gesamtschemata, was dazu führt, dass das Kind den Satz als Ganzes versteht und die Wörter entweder diesen Gesamtschemata angleicht oder sie nicht berücksichtigt.

¹³¹ Buhofer, 1980, 50.

- Kinder verstehen auch in parataktischer Weise, das heisst, sie verstehen einzelne Elemente des Satzes, ohne diese zueinander oder zum Kontext in Beziehung zu setzen.
- Unverstandene Wörter gehen einfach unter oder werden den verstandenen Elementen eines Satzes angeglichen. Das bedeutet, dass die Kinder zwar Wörter, aber nicht Wort für Wort verstehen und somit ihr Satz-Verstehen nicht aus dem Verstehen eines jeden einzelnen Wortes aufbauen.
- Das Kind versucht, alles Gesagte seinem eigenen Standpunkt anzugleichen, ohne sich in das Denken des anderen hineinzusetzen. So wird ein unbekanntes Wort mit dem unmittelbaren Kontext verschmolzen, ohne analysiert zu werden.

Was bedeuten diese theoretischen Überlegungen für den Erwerb von Phraseologismen?

Sofern ein Wort-für-Wort-Verständnis Bedingung ist, um einen Phraseologismus zu verstehen oder anders gesagt, sofern es Voraussetzung ist zu merken, dass ein Wort-für-Wort-Verständnis unsinnig ist, und man in der Lage sein muss, eine Gesamtbedeutung zu finden, so wären Phraseologismen eine späte Erscheinung im Spracherwerb, da das Kind erst im Laufe des Primarschulalters beginnt, Wort für Wort zu verstehen. Hörmann (1976) hat aber aus psychologischer und psycholinguistischer Perspektive dargestellt, dass wörtlich verstehbare Bedeutungen nicht additiv verstanden werden und dass man *sich Verstehen* nicht als Interpretation des sprachlichen Inputs, sondern den Input als Basis des Konstruierens vorstellen muss. So könnte es von Vorteil sein, dass die Kinder die syntaktischen und semantischen Besonderheiten von Phraseologismen kognitiv nicht nachvollziehen können. Es ist davon auszugehen, dass der Erwerb von Phraseologismen zumindest nicht durch deren "Andersartigkeit" verzögert wird und *dass der Unterschied zwischen freien und phraseologischen Wortverbindungen nicht notwendigerweise eine Rolle spielt.*¹³²

Ohne noch einmal näher auf Lakoff und Gibbs (vgl. Kapitel II) einzugehen, sei hier nur kurz darauf verwiesen, dass Gibbs (1987) festhält, dass einerseits die Syntax, andererseits die Motiviertheit einen Einfluss auf den Erwerb von Phraseologismen haben und deshalb durchaus auch jüngere Kinder auf eine metaphorische Kompetenz zurückgreifen und diese beim Erwerb von idiomatischen Wortverbindungen nutzen können.

¹³² Buhofer 1997, 214.

1.4 Der sozial-funktionale Ansatz

Pragmatisch orientierte Theorien über den Spracherwerb sehen die entscheidenden Faktoren für die Sprachentwicklung in den Kommunikationsfunktionen innerhalb der Interaktion zwischen dem Kind und den Erwachsenen.¹³³ Eine pragmatische Untersuchung fragt nicht - oder erst in zweiter Linie - wie sprachliche Äusserungen gebaut sind und wann syntaktische Strukturen erworben werden können. Ihr Hauptinteresse geht vielmehr dahin, wann und wie welche pragmatischen Fähigkeiten und Funktionen erworben werden können.

Wenn nun - auf der Basis eines sozial-funktionalen Ansatzes - die Strukturbesonderheiten von Phraseologismen keine unüberwindbare Barriere darstellen, so sollten Kinder grundsätzlich in der Lage sein, diese zu lernen, zu verstehen und auch zu gebrauchen.¹³⁴ Ob Phraseologismen als ganze Äusserungen erworben werden können, hängt aus pragmatischer Sicht davon ab, was die Erwachsenen rund um das Kind verwenden und davon, ob das Kind die jeweilige Funktion einer Äusserung richtig interpretiert und selber ausdrücken will. Die Festigkeit einer Wortverbindung wird demnach beim Kind vorerst durch die Situation und nicht durch sprachliche Kriterien bestimmt.

2. Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen zum Erwerb von Phraseologismen

Kapitel 1 hat sich hauptsächlich mit theoretischen Vorüberlegungen zum Spracherwerb allgemein und zum Erwerb von phraseologischen Wortverbindungen im besonderen auseinandergesetzt. Den Fragen, die sich entsprechend den verschiedenen Theorien und Ansätzen hinsichtlich des Erwerbs von Phraseologismen stellen, soll nun in diesem zweiten Kapitel mit Hilfe von Resultaten aus empirischen Untersuchungen mit Vorschul- und Schulkindern¹³⁵ nachgegangen werden. Obwohl ich in meiner empirischen Arbeit nur Erst- und Drittklässler, also Kinder im Alter von sechs bis acht bzw. zehn bis elf Jahren, einbeziehe, werde ich hier die Entwicklung des Phraseologieverständnisses und -gebrauchs in der ganzen Zeitspanne zwischen Vorschulalter und etwa dem zwölften Lebensjahr in den wichtigsten Grundzügen aufzeigen. Einen besonderen Stellenwert soll hier Schmidlin (1999) erhalten. Sie befragte ebenfalls Kinder im Alter von sieben, neun und elf Jahren. Für alle Alterstufen übergreifend und zusammenfassend aufgeführt werden einige ihrer Resultate, die für die vorliegende Untersuchung besonders relevant sind.

¹³³ Vgl. Buhofer, 1980, 70.

¹³⁴ Sprache erwerben heisst hier nichts anderes, als Sprache im Hinblick auf ihre kommunikativen Funktionen zu verstehen und zu brauchen, vgl. Buhofer, 1980, 79.

¹³⁵ Vgl. Buhofer, 1980 und Burger et al., 1982.

- Alle Kinder aus allen Altersstufen brauchen Phraseologismen.
- Eine spezielle Erwerbsstrategie für Phraseologismen und ein Erwerbsalter zwischen 12 und 14 scheint nicht zutreffend (vgl. auch Buhofer, Spracherwerb).
- Der Anteil der phraseologisch gebundenen Wörter ist im Vergleich zur Gesamtzahl der von den Kinder in Erzählungen verwendeten Wörter relativ gering (rund ein Phraseologismus auf 100 Wörter in mündlichen und ein Phraseologismus auf 49 Wörter in den schriftlichen Erzählungen).
- *Wie zu erwarten war, gebrauchen Kinder mit zunehmendem Alter hochsignifikant mehr Phraseologismen, allerdings nur in ihren mündlichen Erzählungen.*¹³⁶
- Die idiomatischen Phraseologismen wurden erst in den Texten der älteren Kinder (neun und elf) häufiger. Der Anstieg ist signifikant altersabhängig. *In schriftlichen Erzählungen steigen lediglich die idiomatischen, also die prototypischen Phraseologismen mit dem Alter hochsignifikant an.*¹³⁷
- *Auf allen Altersstufen wird (...) hochsignifikant phraseologischer geschrieben als gesprochen.*¹³⁸
- Bei den elfjährigen Kindern aus der Schweiz und aus Deutschland besteht hinsichtlich ihres Phraseologiegebrauchs kein Unterschied mehr. Ein Glossieeffekt kann statistisch nicht mehr nachgewiesen werden. Beide Gruppen verfügen jedoch über einen hohen Anteil von möglicherweise gruppenspezifischen Phraseologismen.
- Jüngere Kinder verwenden kürzere Phraseologismen als ältere.
- Bei siebenjährigen Schweizer Kindern zeigen sich *noch recht viele phraseologische Dialektinterferenzen und mehr normabweichende Verwendungen von Phraseologismen.*¹³⁹
- *Die Frage, ob Kinder beim Formulieren der Nacherzählung einen Problemlöse-Prozess durchmachen oder eine Routineabfolge im Sinne einer musterorientierten unreflektierten Habitualisierung durchlaufen, lässt sich noch nicht beantworten.*¹⁴⁰

2.1 Kinder bis zum Eintritt in den Kindergarten

Schon kleine Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren brauchen bereits feste Wortverbindungen. Es handelt sich dabei meist um Kollokationen, welche die Erwachsenen dem Kind gegenüber brauchen, wie zum Beispiel *Lätzli aalegge*. Sowohl Kollokationen wie auch Wortverbindungen aus der Umgangssprache, die das Kind von den Eltern im Alltag zu hören bekommt, werden von

¹³⁶ Schmidlin 315.

¹³⁷ Schmidlin 324.

¹³⁸ Schmidlin 316.

¹³⁹ Schmidlin 324.

¹⁴⁰ Schmidlin 325.

diesem als ein Wort, also als Ganzes übernommen und verwendet, ohne dass das Kind weiss, was die einzelnen Wörter isoliert bedeuten. Demgegenüber gibt es aber auch Fälle, in denen die Kinder Phraseologismen als freie Wortverbindungen übernehmen, die Gesamtbedeutung also aus den Bedeutungen der einzelnen Wörter aufbauen. Dass das Kind dabei aber zwei Bedeutungen - eine wörtliche und eine phraseologische - eines Wortes unterscheidet, trifft mit Sicherheit nicht zu. Wird in seiner Umgebung ein Wort von den Erwachsenen nur in der phraseologischen Bedeutung verwendet, so ist es durchaus möglich, dass ein Kind einen Phraseologismus richtig braucht, obwohl es ihn als freie Wortverbindung behandelt.

Der Erwerb von Phraseologismen hängt demnach sehr stark mit den tatsächlich gemachten sprachlichen Erfahrungen zusammen. Entsprechend einer pragmatisch orientierten Spracherwerbstheorie ist der Erwerb von Wortverbindungen und deren Bedeutung häufig an bestimmte Situationen gebunden, ohne dass die Beziehung zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung bewusst gemacht werden muss; oder im Sinne von Piaget ausgedrückt: Gerade weil die Kinder in diesem Alter eine Wortverbindung noch nicht analysieren können, kann eine im Kontext des Kindes häufig gebrauchte Wortverbindung als Einheit übernommen werden. Ausschlaggebend für den Erwerb eines Phraseologismus ist, ob die Kinder einen Phraseologismus einer kommunikativen Funktion zuordnen und nicht, ob sie dessen semantische und syntaktische Struktur erkennen können.

Welche Phraseologismen finden sich im Wortschatz von Kindern zwischen 1 und 5 Jahren?¹⁴¹

- Kollokationen: Soweit es sich dabei um Bezeichnungen von Alltagsgeschehen handelt, wie zum Beispiel *die Zähne putzen*, gehören diese schon bald zum selbstverständlichen Wortschatz der Kinder.
- Routineformeln: Wortverbindungen, welche die kommunikative Dimension der Beziehung zwischen Menschen betreffen, insbesondere Beschimpfungen.
- Phraseologismen, die an bestimmte Situationen gebunden sind und nur dort ihren (funktionalen) Sinn haben: Es handelt sich dabei um Ausdrücke, die in Situationen verwendet werden, die zum festen Erfahrungsbereich der Kinder gehören, so beispielsweise *Bitte*, *Danke*, *guten Appetit*.
- Idiome: Idiomatische und metaphorisch motivierte Wortverbindungen sind im Wortschatz der Kinder nur selten anzutreffen, es sei denn, sie kommen in der Sprache der Eltern oder innerhalb des sozialen Umfeldes des Kindes (zum Beispiel in der Schule) alltäglich vor.

¹⁴¹ Vgl. Burger et al., 1982, 236 ff.

2.2 Kindergärtler

Kindergärtler und Erstklässler gehören hinsichtlich ihrer geistigen Entwicklung nach Piaget der Phase 2 an, die bis zum Alter von ca. 8 Jahren andauert. Die Resultate, die anhand von Untersuchungen mit Kindergärtlern erzielt wurden, lassen sich demnach auch auf die für die Untersuchung relevante Stufe der Erstklässler übertragen.

2.2.1 Brauchen von Phraseologismen

Kindergärtler sind bereits in der Lage, Phraseologismen - insbesondere Routineformeln und Kollokationen - in freien Erzählungen spontan und unauffällig zu gebrauchen. Gleichzeitig verwenden die Kinder aber die Phraseologismen¹⁴² in der Hälfte aller Fälle in abgeänderter Form, indem sie die phraseologische Festigkeit nicht beachten. Die Kinder sagen zum Beispiel anstelle von *öpperem i den Oore ligge*, *öpperem i den Oore umelige*. *Solche Veränderungen sind keine Anpassungen an die eigene Grammatik und auch keine Performanzerscheinungen, sondern können Ausdruck einer 'Gleichgültigkeit' gegenüber formalen Einzelheiten (...) sein, die die Bedeutung [eines Phraseologismus] in keiner Weise beeinträchtigen.*¹⁴³ Entweder biegen sich die Kindergärtler die Phraseologismen ganz selbstverständlich so zurecht, dass sie sich unter dem Ausdruck etwas vorstellen können, oder sie haben eine Vorstellung von der Bedeutung, die sie ausdrücken wollen und versuchen, dem Phraseologismus der Vorlage¹⁴⁴ - so gut wie möglich - nachzukommen. Es kommt auch vor, dass ein Kind sich zwar an die Form eines Phraseologismus, jedoch nicht mehr an den genauen Wortlaut erinnert. In diesem Fall wird versucht, die Struktur mit anderen lexikalischen Elementen zu besetzen, die der Bedeutung des ursprünglichen Ausdruckes gerecht werden. So entsteht zum Beispiel aus *bisch nid ganz bi Troscht* der Ausdruck *bisch nid rächt bi dir*.

Was den Gebrauch von Phraseologismen anbelangt, lässt sich abschliessend festhalten, *dass die Kinder (...) erwachsenensprachliche Phraseologismen brauchen können, lange bevor sie wissen, was Erwachsene über Phraseologismen wissen und wissen müssen, um Phraseologismen brauchen und verstehen zu können,*¹⁴⁵ also ohne dass sie sich der bestimmten Festigkeitsanforderungen einer Struktur bewusst sind.

¹⁴² Da das Brauchen und das Verstehen von Phraseologismen bei diesen Kindern anhand von Idiomen untersucht wurden, sind im folgenden - sofern nichts anderes erwähnt wird - mit Phraseologismen Idiome gemeint.

¹⁴³ Burger et al., 1982, 240.

¹⁴⁴ Die Kinder wurden innerhalb der Untersuchung aufgefordert, Geschichten, die Phraseologismen enthielten, nachzuerzählen.

¹⁴⁵ Burger et al., 1982, 242.

2.2.2 Verstehen von Phraseologismen

Die Kindergärtler verstehen die Phraseologismen auf verschiedene Weisen:

- Sie verstehen nichts.
- Sie verstehen etwas, doch nicht das, was die Erwachsenen verstehen.
- Sie kennen und brauchen die Phraseologismen im erwachsenenmässigen Sinn.

Auffällig ist dabei aber, dass das Verständnis von Phraseologismen besser ist, wenn diese in Geschichten eingebettet sind. Je kleiner der Kontext ist, desto häufiger kommt die Antwort, sie wüssten die Bedeutung des Phraseologismus nicht. Der Kontext hilft den Kindern beim Erklären, wobei sie sehr häufig nicht die allgemeine Bedeutung der Wortverbindung angeben, sondern diejenige, die nur gerade auf den bestimmten Kontext zutrifft. So sind die Erklärungen der Kinder nur dann nachvollziehbar, wenn man die Geschichten kennt, auf die sie sich beziehen. Die Kinder verstehen in diesem Fall nicht im erwachsenenmässigen Sinn. Andererseits ist es möglich, dass die Kinder sich nicht auf den Kontext beziehen, in dem der fragliche Phraseologismus vorgekommen ist. Stattdessen geben sie einen anderen Kontext an, den sie sich selber ausdenken. In diesem Fall wird oft eine recht allgemeine Bedeutungsumschreibung geliefert, die nahezu dem erwachsenenmässigen Sinn entspricht.

Sehr oft nehmen die Kindergärtler bei ihren Erklärungen Bezug auf individuelle Situationen oder auf kleine Begebenheiten, die sie in ihrem Alltag konkret erleben. Dies bestätigte sich denn auch innerhalb der Befragungen mit den Erstklässlern: *gespannt sein* erläuterte ein Mädchen spontan mit: *das bin ich immer, wenn ich Geburtstag habe*. Solche Erklärungsstrategien, also konkrete, eigene Verwendungssituationen anzugeben, sind im allgemeinen ein Hinweis dafür, dass die Kinder die Phraseologismen kennen und - mit Bezug auf die jeweilige Situation - auch richtig verstehen können.

Kinder im Kindergartenalter können gewisse Phraseologismen richtig, also ganzheitlich verstehen, andere Phraseologismen verstehen sie dagegen synkretistisch-wörtlich.

2.2.2.1 Ganzheitliches Verstehen

Dass die Kinder bei ihren Erläuterungen nicht einzelne Wörter der phraseologischen Verbindung brauchen und die Bedeutung auch nicht mit bedeutungsähnlichen Wörtern aufbauen, sondern dass sie mittels anderen, freien oder phraseologischen Wortverbindungen zu umschreiben versuchen, deutet darauf hin, dass die Bedeutung der einzelnen Wörter gar keine Rolle spielt. Fragt man die Kinder danach, warum man denn bestimmte phraseologische Ausdrücke in dieser Form brauche, so antworten sie recht weise: *das seit mer halt eifach so*. Diese an sich sehr

überlegt tönende Antwort ist jedoch nicht dahingehend zu interpretieren, dass die Kinder die phraseologischen Ausnahmen als Ausnahmen akzeptieren, sondern sie ist Zeichen dafür, dass die Kinder neben der übertragenen gar keine zweite Bedeutung mehr sehen. Die Kinder bauen ihr Verständnis nicht innerhalb einer Wortverbindung, also aus den Teilbedeutungen der Wörter auf, sondern sie verstehen die Wortverbindung als Ganzes, weil sie schon als Ganzes erworben wurde.

2.2.2.2 Synkretistisch-wörtliches Verstehen

Kinder verstehen Phraseologismen nicht nur ganzheitlich, sondern auch aufgrund einzelner Elemente, wobei allerdings nur einige und nicht alle Wörter berücksichtigt werden. Es handelt sich demnach nicht um ein Wort-für-Wort-Verständnis (wörtlich). Die Kinder stellen unter Berücksichtigung einiger Elemente ein Gesamtschema her, ohne dabei objektiv zu analysieren und zu synthetisieren. Im Sinne von Piaget wird daher nicht von wörtlichem, sondern von synkretistisch-wörtlichem Verstehen eines Kindes gesprochen.¹⁴⁶

Von synkretistisch-wörtlichem und nicht von wörtlichem Verstehen zu sprechen ist auch insofern berechtigt, als dass die wörtliche Bedeutung, die ein Kind mit einem Wort verbindet, nicht mit derjenigen eines Erwachsenen übereinstimmen muss. Kinder lernen nicht immer zuerst jene Bedeutung eines Wortes, die im Sprachsystem der Erwachsenen als die wörtliche gilt, sondern diejenige, die in ihrer Umgebung gebraucht wird. Die "wörtliche" (primäre) Bedeutung für ein Kind kann so durchaus identisch sein mit der übertragenen (sekundären) Bedeutung im erwachsenensprachlichen Sinn. Wenn Kinder also synkretistisch-wörtlich verstehen, so sind sie den wörtlichen Bedeutungen der Elemente in keiner Weise verpflichtet, *sondern verstehen mithilfe ihrer altersgemässen Denkmechanismen aufgrund der Bedeutungen, die ihnen [gemäss ihren Erfahrungen] am nächsten liegen.*¹⁴⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder im Alter von 6, 7 Jahren entweder ganzheitlich oder synkretistisch-wörtlich verstehen. Die Doppeldeutigkeit einer Wortverbindung können sie noch nicht erkennen und sind demnach auch nicht in der Lage, zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung zu unterscheiden. *Es zeigt sich im Kindergartenalter, dass linguistische Motivierbarkeit über die wörtliche Bedeutung für den Erwerb nicht wesentlich ist. Die Kinder setzen subjektive synkretistische Motivierungsstrategien ein, die zusammen mit Top-Down-Verstehensprozessen auch zu einem kommunikationsrelevanten Verständnis führen können.*¹⁴⁸ Die Fähigkeit, eine Doppeldeutigkeit zu erkennen, erlangen die Kinder erst mit zunehmendem

¹⁴⁶ Vgl. Burger et al., 1982, 50.

¹⁴⁷ Buhofer, 1980, 225.

¹⁴⁸ Häcki Buhofer 1997, 221.

Alter (zweite, dritte Primarstufe), nämlich dann, wenn der Prozess des Wort-für-Wort-Verstehens etabliert ist, das wörtliche Verstehen als normal erachtet wird und die phraseologische Gesamtbedeutung als Ausnahmefall akzeptiert wird.

2.2.3 Schlussfolgerungen

Sechs- bis achtjährige Kinder können Phraseologismen bereits verstehen und brauchen, und zwar vor allem deshalb, weil sie noch nicht dazu imstande sind, die besondere phraseologische Struktur zu bemerken. Dafür sind drei kinderspezifische Faktoren verantwortlich:

- Das Wirklichkeitsbild der Kinder lässt viel mehr "Aussergewöhnliches" zu als dasjenige der Erwachsenen.
- Die typischen kindlichen Denkmechanismen: die Kinder denken vorwiegend synkretistisch und berücksichtigen demnach nicht jedes Wort einer Verbindung.
- Aufgrund des sprachlichen Wissens, das weniger Ausnahmen enthält als jenes der Erwachsenen, halten Kinder die semantisch und syntaktisch unregelmässigen Phraseologismen für ganz unauffällig.

Die Kinder verstehen ganzheitlich oder synkretistisch-wörtlich,

- weil sie die phraseologische Struktur noch nicht bemerken und
- weil Erfahrung, Situation und Kontext ihr Verstehen stärker beeinflussen als sprachliche und logische Faktoren.

Phraseologismen sind für die Sechs- bis Achtjährigen keine einheitliche Gruppe von Spracherscheinungen; sie werden erst im Laufe der Sprachentwicklung zu Phraseologismen im erwachsenensprachlichen Sinn.

2.3 Schulkinder

Die folgenden Ausführungen sollen sich hauptsächlich auf die für uns relevante dritte Primarstufe beschränken. Das Verhältnis zu Phraseologismen von älteren Kindern (Fünftklässler und älter) wird hier nicht mehr berücksichtigt. Die folgenden Erkenntnisse resultieren aus den Untersuchungen von Scherer¹⁴⁹, Buhofer und Schmidlin.

¹⁴⁹ Scherer, Verständnis und Gebrauch phraseologischer Wortverbindungen, In: Burger et al., 1982, 255 ff.

Bis zum Schuleintritt lernt das Kind in der sogenannten primären Sozialisation die Alltagssprache, welche mit Ausnahme von gesprächsspezifischen Phraseologismen relativ wenig feste Wortverbindungen enthält. In der Phase der sekundären Sozialisation, welche mit dem Eintritt in die Schule beginnt, werden an das Kind in sprachlicher Hinsicht mehrere neue Anforderungen gestellt, und es kommt gleichzeitig mit viel mehr Phraseologismen in Kontakt. Es wird einerseits mit dem Peer-Group-Slang konfrontiert, der reich an Idiomen ist; andererseits kommt das Kind stärker mit der Umgangssprache in Berührung (im mündlichen Unterricht, in der Öffentlichkeit, Radio, Fernsehen), die sich vor allem auch durch Kollokationen und phraseologische Termini auszeichnet, und letzten Endes muss das Kind lesen und schreiben lernen und sich so mit typischen Phraseologismen der Schreibsprache auseinandersetzen.

Im Laufe der Schuljahre nimmt das Bewusstsein gegenüber der Sprache zu. Das synkretistische Verstehen wird zunehmend von einer analytischen Verarbeitungsweise abgelöst¹⁵⁰, und die Phraseologismen können so zum Gegenstand der Sprachreflexion werden. So erklärte innerhalb der Untersuchung ein Drittklässler die phraseologische Ganzheit *einen langen Hals machen* mit *Das ist eine Redensart, wenn jemand neugierig ist.*¹⁵¹

2.3.1 Verstehen von Phraseologismen

Wie es sich bei den Kindergärtnern und Erstklässlern zeigte, hängt das Verstehen von Phraseologismen bei jüngeren Kindern stark von der Erfahrung und vom Kontext ab. So standen laut Scherer denn auch Zweitklässler aus dem Englischen ins Deutsche übersetzten Phraseologismen ratlos gegenüber. Sie konnten weder auf ihre Erfahrung mit den Wortverbindungen zurückgreifen (und verstanden so nicht ganzheitlich), noch vermochten sie die wörtliche Bedeutung des Phraseologismus in einen Sinnzusammenhang mit dem Kontext zu bringen. Immerhin war aber doch das eine oder andere Kind fähig, die Bedeutung aus dem Zusammenhang zu erklären.

Die Viertklässler zeigten sich beim selben Experiment im Umgang mit den bildhaften, "künstlichen" Phraseologismen schon recht routiniert. Sie waren selten ratlos und hatten fast immer eine Erklärung bereit. Der Kontext ist aber auch für Viertklässler noch sehr wichtig, um richtig verstehen zu können. Ob ein Phraseologismus motivierbar ist oder nicht, ist nur bedingt wichtig.

¹⁵⁰ Vgl. die fünf Phasen nach Piaget.

¹⁵¹ Vgl. dazu unter 2.2.2.1. die Antwort *das seit mer halt eifach so*.

Sechstklässler hatten mit der Bedeutungserklärung schliesslich keine Probleme mehr; es verstand kein Kind mehr wörtlich. Kinder dieser Altersstufe verstehen nicht mehr in erster Linie aufgrund des Kontextes, sondern greifen bereits auf gewisse, aus vielen Einzelerfahrungen abgeleitete Verstehensmechanismen zurück.

Zusammenfassend heisst das: Erstens sind also im Prinzip schon Erstklässler in der Lage, ihnen unbekannte Phraseologismen zu verstehen, sofern ihnen diese innerhalb eines Kontextes vorgelegt werden. Zweitens nimmt das Verständnis von Phraseologismen im Laufe der Primarschulzeit kontinuierlich zu, und drittens wird synkretistisch-wörtliches Verstehen mit zunehmendem Alter immer mehr zur Ausnahme.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Metaphern vertreten Clark (1995) und Gibbs (1994) die Auffassung einer Graduierung der Schwierigkeiten des Verstehens abhängig von sprachlichen Struktureigenschaften wie Transparenz resp. Opakheit. Semantisch transparente Phraseologismen seien für Kinder der ersten bis vierten Klassen leichter verstehbar, wenn die phraseologische und die wörtliche Interpretation nahe beieinander lägen. Voraussetzung für das Verstehen ist allerdings die Fähigkeit der Kinder, zwischen wörtlichem und metaphorischem Gebrauch unterscheiden zu können. Falls diese Voraussetzung fehlt, sind nichtmetaphorisch verstehbare, aber idiomatische Phraseologismen schwerer zu verstehen.

2.3.2 Brauchen von Phraseologismen

Der Gebrauch und die Vertrautheit mit Phraseologismen steigt nach dem Eintritt in die Schule und mit zunehmendem Alter. Diese Entwicklung wird vor allem durch die Umgangssprache und den Peer-Group-Slang unterstützt.

Auch mit dem Lesen- und Schreibenlernen erwirbt das Kind neue Phraseologismen. Je älter ein Kind wird, desto mehr Phraseologismen verwendet es in den selbst verfassten Texten und desto bedeutender werden phraseologische Ganzheiten¹⁵².

Zusammenfassend heisst das: Mit beginnendem Lese- und Schreibunterricht tritt die Sprache stärker ins Bewusstsein der Kinder, und das phraseologische Wissen nimmt dementsprechend zu. Während Kindergärtler die Anomalien von Phraseologismen noch gar nicht bemerken können und in ihren Erläuterungen stark an den Kontext gebunden sind, entwickelt sich das Wissen über die Anomalie von Syntax und Semantik der Phraseologismen bis zum Ende der sechsten Klasse

¹⁵² Bis zur vierten Klasse werden Phraseologismen mit übertragener Bedeutung allerdings noch kaum aktiv gebraucht.

in der Weise, dass synkretistisch-wörtliches Verstehen zum Einzelfall wird. Dem Fazit von Häcki Buhofer stimme ich zu:

*Dass die Gesichtspunkte, unter denen man den Erwerb von Phraseologismen betrachten kann, so verschieden sind und zu verschiedenen Voraussagen über die Schwierigkeiten und Reihenfolgen des Erwerbs führen, hat mit verschiedenen theoretischen Gründen zu tun sowie damit, dass der Bereich der Phraseologie sehr vielfältig bzw. heterogen ist und die Gebrauchs- und Erwerbssituation je nach konkreten Typen von Phraseologismen anders zu beurteilen ist.*¹⁵³

Fragen zu Erwerb, Gebrauch und Verständnis, zur Rolle der Semantik und der Syntax können schlussendlich – im Bewusstsein der Begrenzung – nur über empirische Studien geklärt werden.

¹⁵³ Häcki Buhofer, 1997, 217.

IV. Textkorpus

1. Auswahl der Schulbücher

Warum für die Erhebung der Daten dieser Untersuchung die Schüler der ersten und dritten Primarstufe besonders geeignet sind, wurde in Kapitel III begründet; die Auswahl des Kantons, der Gemeinden und damit der Schulklassen, die im empirischen Teil der Untersuchung (Schülerbefragungen) wichtig sind, hat nicht zwingende, sondern pragmatische Gründe. Der Verfasser dieser Arbeit stammt aus dem Kanton Luzern und ist mit der dortigen Schullandschaft gut vertraut. Bereits bestehende Beziehungen zu ehemaligen Bezirksinspektoren¹⁵⁴, Schulleitern und Lehrpersonen erleichterten mir Arbeiten wie Materialbeschaffung, Erlaubnis für Schulbesuche und Terminplanung. Ich gehe zudem davon aus, dass die ausgewählten Luzerner Schulen durchaus mit anderen Deutschschweizer Schulen mit ähnlichem Profil¹⁵⁵ vergleichbar sind und ähnliche Resultate liefern würden.

Das Untersuchungskorpus besteht aus den vom Erziehungsrat des Kantons Luzern für die Primarschulen genehmigten Schulbüchern für den Deutschunterricht der ersten und dritten Klassen. Das für das Schul- und Erhebungsjahr 1999/00 gültige Verzeichnis wurde im November 1998 letztmals überarbeitet. Zu unterscheiden ist der unterschiedliche Status der Lehrmittel. Die **obligatorischen Lehrmittel** (gekennzeichnet mit *) müssen verwendet werden. Von den **alternativ-obligatorischen Lehrmitteln** (gekennzeichnet mit **) muss wahlweise ein Titel ausgewählt werden, wobei pro Gemeinde die gleiche Lehrmittelreihe zu verwenden ist. Sie sind als Pflichtlehr- und Pflichtlernmittel zu verstehen. In der Regel bestimmt das Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern pro Fach zwei oder mehrere Lehrmittel als alternativ-obligatorisch. Die konkrete Auswahl wird durch die Lehrpersonen der Gemeinde getroffen und auf deren Antrag von der Schulpflege (Schulaufsichtsbehörde) bewilligt. Angestrebt wird dabei nicht nur die Gültigkeit innerhalb einer Gemeinde, sondern innerhalb eines ganzen Orientierungsstufen-Schulkreises¹⁵⁶.

154 Die Bezirksinspektoren gehörten zur Aufsichtsbehörde der einzelnen Schulkreise und wurden in ihrer seit Jahrzehnten bestehenden Form im Laufe des Reformprojekts „Schulen mit Profil“ auf Anfang des Schuljahres 1999/00 offiziell abgeschafft.

155 Schulen, die sich in Agglomerationsgemeinden, in der Nähe von grösseren Zentren oder in Gemeinden auf dem Land befinden und einen bestimmten Ausländeranteil in der Schülerschaft aufweisen. Vgl. dazu Kapitel V. 3: Auswahl der Klassen.

156 Die Schülerinnen und Schüler einzelner kleinerer Primarschulen werden nach dem 6. Schuljahr in grösseren Gemeinden in Oberstufenzentren zusammengefasst. Absprachen unter den Gemeinden, die dem gleichen ORST-Schulkreis angehören sind deshalb die Regel.

Die Anschaffung der **fakultativen Lehrmittel** (ohne *) wird durch den Schulverwalter oder die Schulverwalterin (Gemeindebehörde) oder der Lehrmittelverwaltung des Schulhauses auf Antrag einer oder mehrerer Lehrpersonen bewilligt.

Für die erste Klasse handelt es sich dabei um die folgenden Bücher:

- Grissemann, Hans. Lesen Sprechen Handeln. Übungen. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern 1991. **
- Grissemann, Hans. Lesen Sprechen Handeln. Weiterführendes Lesen. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern 1980. **
- Grissemann, Hans. Lesen Sprechen Handeln: Texte. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern 1991. **¹⁵⁷
- Meiers, Kurt. Das Buchstabenschloss, Arbeitsheft 1, Klett und Balmer Verlag, Zug 1996.**
- Meiers, Kurt. Timi geht zur Schule, Beilage zu Arbeitsheft 1, Klett und Balmer Verlag, Zug 1996.**
- Meiers, Kurt. Das Buchstabenschloss, Arbeitsheft 2, Klett und Balmer Verlag, Zug 1996.**
- Meiers, Kurt. Das Buchstabenschloss, Lesebuch, Klett und Balmer Verlag, Zug 1996.**
- Meiers, Kurt. Der Lesespiegel 1. Lesekurs Teil 1. Klett und Balmer Verlag, Zug 1994.
- Meiers, Kurt. Der Lesespiegel 1. Lesekurs Teil 2. Klett und Balmer Verlag, Zug 1994.
- Meiers, Kurt. Der Lesespiegel. Lesebuch zum Lesekurs. Klett und Balmer Verlag, Zug 1994.¹⁵⁸

Die Drittklässler arbeiten mit den Büchern:

- Eledil. Interkantonales Sprach- und Sachbuch 3. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1991.
- Glinz, Elly und Hans. Schweizer Sprachbuch drei. Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich 1996.*
- Glinz, Elly und Hans. Schweizer Sprachbuch drei: Arbeitsheft. Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich 1996.*
- Der Zaubertopf. Interkantonales Lesebuch für das dritte Schuljahr. Band 1. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1991.**

¹⁵⁷ Die drei aufgeführten Bücher von Grissemann sind seit Mitte 1999 im Luzerner Lehrmittelverlag vergriffen, im Katalog des Luzerner-Lehrmittelverlags und der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ILZ allerdings noch aufgeführt.

¹⁵⁸ Die drei unter dem Titel Lesespiegel von Meiers aufgeführten Bücher sind im Luzerner Lehrmittelverlag - solange Bedarf besteht - noch erhältlich und im Katalog des Luzerner-Lehrmittelverlags und der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ILZ noch aufgeführt.

- Drei Schritte. Interkantonales Lesebuch für das dritte Schuljahr. Band 2. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1992.**
- Platsch. Lesebuch für das 3. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau. Buchs 1997.**

In Gesprächen mit den Lehrpersonen der beiden Stufen zeigte sich, dass die konkrete Verwendung der einzelnen obligatorischen und alternativ-obligatorischen Schulbücher im Unterricht äusserst unterschiedlich ist. Während sich die einen Lehrpersonen auf den Einsatz der vorgeschriebenen Bücher beschränken, erweitern die anderen ihr Lernangebot beliebig mit fakultativen und persönlichen Lehr- und Lernmitteln, um ihre Lernziele zu erreichen. Während die Lehrerschaft des einen Schulhauses ein immer noch obligatorisches Lehrmittel als ausgemustert betrachtet und demzufolge nicht mehr verwendet, arbeitet ein anderes nur mit den alternativ-obligatorischen. Die individuelle Gestaltung des persönlichen Unterrichts ergibt für jede Lehrperson eine ihr eigene Qualität des Unterrichts und damit verbunden eine enorm unterschiedliche Vielfalt von möglichen Kontakten mit Phraseologismen während der Unterrichtszeit. Es kann nicht Gegenstand dieser Untersuchung sein, den Einsatz der Lehrmittel im Unterricht, die Lernziele der beiden Stufen oder das Unterrichtsgeschehen zu untersuchen oder in irgendeiner Form mit in diese Arbeit einzubeziehen.

1.1 Legitimation

Das Verständnis von Phraseologismen im Allgemeinen und von Idiomen im Speziellen liesse sich grundsätzlich mit jeder beliebigen Auswahl durchführen. So wäre es beispielsweise denkbar, aus dem Duden 11 oder einer anderen Quelle eine Stichprobe zusammenzustellen und den Schülern der Zielstufe in gleicher Weise vorzulegen, wie es mit der tatsächlich verwendeten Stichprobe geschehen ist. In Bezug auf das reine Verständnis der Phraseologismen wären die Resultate vermutlich vergleichbar herausgekommen. Die Motivation, die Fragebogen mit Phraseologismen zu bestücken, welche aus Schulbüchern der beiden befragten Klassenstufen stammen, liegt in der erweiterten Anlage der Untersuchung und wird wie folgt begründet:

- Die Schulbücher der ersten und dritten Klassen enthalten (im Gegensatz zum Duden 11 oder anderen Quellen) didaktisch aufbereitete Texte, welche auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler der Zielstufe Rücksicht nehmen. Die Auswahl des in den Büchern verwendeten "Sprach-Materials" ist keine zufällige, sondern eine zielgerichtete und durchdachte.

- Alle in die Untersuchung einbezogenen Bücher gehören einer gemeinsamen Klasse von Büchern an; es sind kantonal evaluierte Unterrichtsmaterialien für die entsprechende Stufe.
- Obwohl nicht alle verwendeten Bücher gleich aktuell sind, werden sie alle im Schulalltag im Kanton Luzern im Unterricht verwendet. Damit ist sicher gewährleistet, dass die Stichprobe der Phraseologismen nicht einer von der Schulrealität weit entfernten Quelle entstammt, sondern im Alltag der Befragten mehr oder weniger verankert ist.
- Die Lehrpersonen der befragten Klassen können zu den von ihnen verwendeten Büchern, zum Thema Phraseologie als Unterrichtsgegenstand, zu den Fähigkeiten und den erreichten Resultaten der Schüler Stellung nehmen.
- Dasselbe gilt für die befragten Kinder.
- Durch die Verwendung von Phraseologismen beider Zielklassen in allen Befragungen lassen sich bei beiden Altersgruppen allfällige Unterschiede im Verständnis besser erklären. Würden die Phraseologismen nur einer einzelnen Quelle entstammen, könnten dazu keine Aussagen gemacht werden.
- Da zwischen den Quellen, aus denen die Phraseologismen stammen, und den befragten Personen ein direkter didaktisch-methodischer Bezug herstellbar ist, lassen die Resultate der Untersuchung diesen direkten Bezug ebenfalls zu. Bei einer beliebigen, unabhängigen Quelle wäre diese Rückkoppelung nicht möglich.

2. Auswahl der Phraseologismen

Die Texte der Schulbücher wurden in einer ersten Phase systematisch nach allen Phraseologismen durchsucht. Die Gesamtzahl von weit über 2300 gefundenen Phraseologismen verlangte danach, den Rahmen enger zu stecken. In einer zweiten Phase richtete sich das Hauptaugenmerk auf alle Idiome und Kinegramme. Die anderen Typen von Phraseologismen wurden nicht weiter verfolgt und somit auch nicht mehr in der zu einem Teil schon vorhandenen Datenbank aufgenommen.

Ein vergleichbares lineares Durcharbeiten der Bücher vom Anfang bis zum Ende ist im Regelunterricht grundsätzlich weder vorgesehen noch gewünscht. Die Bücher sind als Textsammlungen konzipiert, das heisst, sie bieten der Lehrperson eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsmaterialien und Textsorten (z.B. Grammatikübungen, Lesetexte, Wortverständnis-Übungen, etc.) zur Auswahl an. Die meisten dieser kurzen Texte sind der Zielgruppe entsprechend gross bis sehr gross geschrieben, vielfach durch Illustrationen oder grafische Spielereien unterbrochen. Auch in den Schulbüchern der dritten Klasse umfassen die längsten Texte kaum je eine volle Seite A4, Arial 12, Zeilenabstand 1.5. Wiederholungen von Wörtern

sind innerhalb dieser kurzen Texte entweder beabsichtigt oder klar vermieden. Innerhalb eines abgeschlossenen Textes¹⁵⁹ wurden die "tokens" gezählt. Die Reduktion auf die *typs* ist innerhalb der Datenbank möglich und erfolgte nach Abschluss der Auszählung. Dieses Verfahren erfolgte aus didaktischen Überlegungen. Wird ein solch abgeschlossener Text im Unterricht behandelt, so ist die mehrmalige Erklärung desselben Phraseologismus (*tokens*) durch die Lehrperson äusserst unwahrscheinlich. Die geringe Anzahl dieser im gleichen Text unmittelbar hintereinander wiederholten identischen Phraseologismen (zumal es sich nur um die beiden Typen *Idiom* und *Kinegramm* handelt) ändert an der Gesamtzahl der gefundenen Phraseologismen wenig. Hinsichtlich der Schülerbefragung interessiert das Verständnis des *typs* innerhalb eines behandelten Textes. Phraseologismen, die eine modifizierte Nennform aufwiesen, wurden als *typ* aufgenommen.¹⁶⁰

2.1 Legitimation

Warum eine begrenzte Auswahl von Phraseologismen? Idiome wie Kinegramme gehören zu den breit erforschten Typen von Phraseologismen und dies mit gutem Grund. Sie sind syntaktisch wie semantisch komplex gebaut, ein häufig auftretendes Phänomen in gesprochenen wie geschriebenen Texten, klar abgrenzbar gegenüber anderen Typen von Phraseologismen, den meisten Sprachbenutzern weitgehend verständlich, benutzerfreundlich und originell. Die Entscheidung, Idiome und Kinegramme als Untersuchungsgegenstand zu wählen, liegt einerseits in der Tatsache, dass sich die folgende Aussage *Die Idiome machen 30% der in dieser Textsorte vorkommenden Phraseologismen aus*¹⁶¹ ohne weiteres auf die Textsorte Schulbuch übertragen lässt und andererseits in der Tatsache, dass die beiden Phraseologismen Typen den Kindern der befragten Altersgruppen wohl am verständlichsten sind. Als Teilgruppe der referentiellen Phraseologismen beziehen sich Idiome und Kinegramme auf *Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte der Wirklichkeit (sei es der ‚wirklichen Welt‘ oder fiktiver Welten)*.¹⁶² Die Lese- und Übungstexte in den ausgewählten Unterrichtsbüchern beschäftigen sich mit Inhalten, die sich um die (reale) Welt und (fiktive) Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler dreht. Wenn es also in den Schülerbefragungen darum geht, sich mit der schriftlich vorgegebenen Fassung eines Idioms oder Kinegramms auseinanderzusetzen, diese zu verstehen und in eigenen Worten zu erklären, diese eventuell auch aufzuschreiben, dann liegt ein Satz wie *jemandem auf die Finger schauen* dem Erfahrungshorizont, der Sensibilität gegenüber sprachlichen Phänomenen und der

¹⁵⁹ Als abgeschlossene Texte betrachtet werden die kurzen, meist nur halb- bis maximal zweiseitigen Beiträge, welche unterschiedlichen Textsorten angehören.

¹⁶⁰ Vergleiche dazu auch 1.2.2.1 in Kapitel II.

¹⁶¹ Burger, 1999, 71.

¹⁶² Burger, 1998, 36.

Kapazität eines sieben- oder neunjährigen Kindes weit näher als beispielsweise *die kleinste und am wenigsten interessante*¹⁶³ Gruppe der Strukturellen Phraseologismen mit Beispielen wie *je nachdem* oder Kommunikative Phraseologismen wie *na, dann*. Im Vordergrund des Interesses stehen also die metaphorischen Idiome, da diese nicht rein zufällig und auf kaum erklärbare Weise zustande gekommen sind, sondern sich *im Laufe der Sprachgeschichte verfestigt haben und zu den wichtigsten Elementen der Wirklichkeitsstrukturierung durch Sprache*¹⁶⁴ gehören.

Innerhalb der referentiellen Phraseologismen und unter rein inhaltlichem Gesichtspunkt wären auch feste Phrasen oder Sprichwörter als Untersuchungsgegenstand denkbar, doch schränkt der propositionale, satzwertige Charakter dieser Phraseologismen typen die Untersuchung unnötig ein. Während der Textproduzent bei Idiomen und Kinegrammen unter Umständen mehrere Leerstellen selbst füllen muss, sind bei der festen Phrase allenfalls Attribute oder Dativobjekte in die Leerstellen einzusetzen, bei Sprichwörtern überhaupt nichts. Die in diesem Zusammenhang relativ geringe Zahl frei platzierbarer Elemente würde innerhalb der Befragungen zu einer markanten Reduktion der möglichen Antworten führen, doch gerade dies ist nicht gewünscht. Um die Antworten der einzelnen Klassenstufen miteinander zu vergleichen, ist ein breites Spektrum an Vorgaben und möglichen Antworten notwendig. Diese eben erwähnte syntaktische Begrenzung schliesst Phraseologismen typen wie *feste Phrase* oder *Spruchwort* als Untersuchungsgegenstand aus.

Abgesehen von den Kinegrammen, die mit kleinen Einschränkungen wie Idiome behandelt werden können, kommen spezielle Klassen wie Modellbildungen (*von x zu x*), Zwillingsformen (*lande in, land aus, gang und gäbe*) oder geflügelte Worte (*in x lässt sich's gut leben*) als Untersuchungsgegenstand nicht in Betracht. Dies, weil sie einerseits verschiedenen Klassen von Phraseologismen zugeordnet werden können und andererseits nur bezüglich eines speziellen Kriteriums eine Gruppe für sich bilden. Für die befragten Schüler wäre die Bearbeitung eines Fragebogens, der nur mit Phraseologismen dieser speziellen Klassen gefüllt wäre, zu abstrakt, zu einseitig, zu schwierig - kaum zumutbar und wenig ergiebig.

Nach diesen inhaltlichen und syntaktischen Überlegungen gilt in semantischer Hinsicht folgendes: Je idiomatischer eine Wortverbindung, desto geeigneter ist sie für die vorliegende Untersuchung. Ein hoher Grad an Idiomatizität garantiert eigenständige Erklärungsversuche bei den Kindern. Bei schwach idiomatisierten Wendungen würden sich die Erklärungen in der blossen Wiederholung der vorgegebenen Wörter, allenfalls in der Auflistung von Synonymen erschöpfen. Psycholinguistische Aspekte, die metaphorische Motiviertheit oder die

¹⁶³ Burger, 1998, 36.

¹⁶⁴ Burger, 1998, 87.

Differenzierung zwischen übertragener und wörtlicher Bedeutung sind ausschlaggebend dafür, Idiome und Kinegramme für die vorliegende Untersuchung als Gegenstand auszuwählen.

3. Klassifizierung der Phraseologismen und formale Aspekte der Datenbank

Sowohl die Suche nach den Phraseologismen als auch deren Klassifizierung wurde vom Klassifizierenden in drei voneinander unabhängigen Schritten vorgenommen: In einem ersten Schritt klassifizierte der Verfasser die gefundenen Phraseologismen nach dem unter III beschriebenen System. In einem zweiten Schritt wurde diese Vorklassifizierung von einem *critical friend* auf ihre Richtigkeit hin überprüft. In einem dritten Schritt schliesslich wurden die Zweifelsfälle in gemeinsamer Arbeit besprochen, um eine "definitive" Lösung zu finden.

Um die grosse Anzahl der gefundenen Phraseologismen in den verschiedenen Sprach- und Lesebüchern einfacher bearbeiten und verwalten zu können, wurden diese in eine Datenbank aufgenommen. Zu diesem Zwecke mussten gewisse formale Einschränkungen vorgenommen werden, die hier erläutert werden sollen. Zur Illustration der nachstehenden Angaben dienen Phraseologismen, die in den Schulbüchern aufgefunden wurden. Die folgenden Titel 3.1. bis 3.9. sind identisch mit den Überschriften in der Datenbank. Die Kommentare dazu sollen dem Verständnis der Datenbank und somit auch des Klassifikationsschemas dienen.¹⁶⁵

Die Phraseologismen wurden in der Datenbank nach dem folgenden Schema eingeteilt:

Phraseologismus im Kontext	Ausgangsform	Mot	LexFe	synFu	V	Typus	Quelle	Seite
denn er hatte sich etwas in den Kopf gesetzt	sich etwas in den Kopf setzen	mm	norm	2+SG	2	Phras. Ganzheit (Idiom)	Zaubertopf, Lesebuch	38

3.1 Phraseologismus im Kontext

Diese Kategorie umfasst alle in den Schulbüchern gefundenen Idiome. Da die Spaltenbreite in der Datenbank auf 50 Zeichen beschränkt ist, sind die ursprünglichen Sätze zu einem möglichst verständlichen Satzinhalt und den Phraseologismus widerspiegelnden Satzkern zusammengekürzt worden. Hierzu die folgenden Bemerkungen:

¹⁶⁵ Vgl. die klassifizierten Phraseologismen im Anhang.

- Satzanfänge werden konsequent klein geschrieben.
- Bei Satzende werden keine Zeichen gesetzt.
- Auslassungen werden innerhalb des Satzfragments - nicht aber am Anfang und am Ende - mit drei Punkten markiert.
- Eingefügte Worte, die zum Verständnis der gekürzten Sätze beitragen, werden in Klammern gesetzt.
- Kommen gleichzeitig zwei verschiedene Phraseologismen im selben Satz vor, wird dieser doppelt aufgeführt. Der gesuchte Phraseologismus lässt sich anhand der weiteren Angaben¹⁶⁶ bestimmen, eine besondere Markierung ist nicht möglich.
- Kommen gleiche Phraseologismen im selben Text innerhalb des Schulbuches mehrmals vor, so wurden sie nur einmal in die Datenbank aufgenommen.¹⁶⁷

3.2 Ausgangsform

Dieses Kriterium bezeichnet den Phraseologismus ohne Kontext; die rohe Form, von der ausgehend sich der Phraseologismus im Kontext rekonstruieren lässt; sie ist daher nur teilweise identisch mit der Nennform. Die Ausgangsform ist so abstrakt wie möglich formuliert, ohne dass dabei die Verständlichkeit zu sehr beeinträchtigt wird (z.B. nicht *alle x von sich strecken* sondern *alle Viere / Fünfe von sich strecken*). Für die Ausgangsform gelten ferner die folgenden Kriterien:

- "jmd., jmdm., jmdn." ersetzen Personen oder Namen.
- "x, y, z" bezeichnen eine beliebig ausfüllbare Leerstelle (*x kann y den Buckel runterrutschen*).
- Verben stehen - soweit sie den Phraseologismus nicht verändern - im Infinitiv. Die Ausgangsform wird, wenn immer möglich, als verbale Wortkette aufgeführt.
- Die Flexion des Verbs wird nicht als Variante / Modifikation des Phraseologismus bezeichnet.¹⁶⁸
- *etwas* ersetzt Pronomen wie *viel*, *wenig*, *nichts*, *das* und wird nicht als Variante oder Modifikation des Phraseologismus bezeichnet. *etwas* übernimmt die Rolle des Platzhalters für eine Leerstelle, ohne die der Phraseologismus nicht realisiert werden könnte (z.B. *etwas auf sich halten*). Phraseologismen, bei denen dieser Platzhalter den Sinn leicht verändert und deshalb nicht oder nur schlecht eingesetzt werden kann, werden nicht verändert.

¹⁶⁶ Dazu gehören vor allem Quelle und Seite.

¹⁶⁷ Vgl. die Ausführungen unter 2.

¹⁶⁸ Vgl. Burger et al., 1982, S. 3. Festigkeit in syntaktischer Hinsicht.

3.3 Mot

"Mot" bezeichnet die Motiviertheit des Phraseologismus. Es werden dabei die folgenden Abkürzungen verwendet:

Abkürzung:	Bedeutung:	Beispiel:
▪ dm:	direkt motiviert	<i>einen Winterschlaf halten</i>
▪ mm:	metaphorisch motiviert ¹⁶⁹	<i>die Ohren spitzen</i>
▪ tm:	teilmotiviert	<i>Fotos aufnehmen</i>
▪ um:	unmotiviert	<i>einen Vogel haben</i>

3.4 LexFe

"LexFe" bezeichnet die lexikalische Festigkeit des Phraseologismus. Es wird unterschieden zwischen:

Abkürzung:	Bedeutung:	Beispiel:
▪ norm:	Normalform, feste Form	<i>In der Nacht sind alle Katzen grau.</i>
▪ mod:	Modifikation	<i>In der Nacht sind alle Kater schlau.</i>
▪ var:	Variante	<i>Bei / In der Nacht sind alle Katzen schwarz.</i>

3.5 synFu

"synFu" bezeichnet die syntaktische Funktion der Ausgangsform eines Phraseologismus. Nach dem Vorbild des Handbuchs werden dabei die folgenden vier Unterteilungen vorgenommen:

Abkürzung:	Bedeutung:	Beispiel:
▪ < SG:	Phraseologismus ist kleiner als ein Satzglied	<i>erstens zweitens</i>
▪ = SG:	Phraseologismus in der Rolle eines Satzgliedes	<i>eine Tasse Kaffee</i>
▪ 2+SG:	Phraseologismus in der Rolle zweier oder mehrerer Satzglieder	<i>jmd. einen Bären aufbinden</i>
▪ = S:	Phraseologismus in der Rolle eines ganzen Satzes	<i>Alles Anfang ist schwer.</i>

¹⁶⁹ Auf eine zusätzliche Unterteilung nach symbolischer Motivation wird verzichtet. Vgl. Kapitel II.

3.6 V

"V" bezeichnet die Anzahl der Valenzen, die das Verb eines Phraseologismus an sich binden kann. In der Datenbank wurden nur jene syntaktischen Leerstellen der verbalen Phraseologismen erfasst, die lexikalisch frei ausfüllbar sind und demzufolge die Gesamtbedeutung des Phraseologismus nicht verändern.

Abkürzung:	Bedeutung:	Beispiel:
▪ 0:	avalent	<i>Es schneit.</i>
▪ 1:	monovalent	<i>einen Vogel haben</i>
▪ 2:	bivalent	<i>jmdm. in den Ohren liegen</i>
▪ 3:	trivalent	<i>jmdm. etwas aufbrummen</i>

3.7 Typus

"Typus" bezeichnet den Phraseologismtyp, welcher gemäss der strukturesemantischen Mischklassifikation¹⁷⁰ der Ausgangsform zugeordnet werden kann. Für die vorliegende Untersuchung sind nur die beiden folgenden Typen wichtig:

Abkürzung:	Bedeutung:	Beispiel:
▪ Idiom:	Idiom	<i>allen Mut zusammennehmen</i>
▪ Kinegramm:	Kinegramm	<i>grosse Augen machen</i>

Innerhalb der Datenbank wäre noch eine weitere Anzahl an Typen von Phraseologismen greifbar¹⁷¹, die allerdings innerhalb der Fragestellung keine weitere Rolle spielen. Aufgeführt werden sie hier als Beispiele für die Möglichkeiten der Datenbank.

Abkürzung:	Bedeutung:	Beispiel:
▪ Modellbildung:	Modellbildung	<i>gegen x (zehn) Uhr</i>
▪ Zwillingsformel:	Zwillingsformel oder Paarformel	<i>lande in, land aus</i>
▪ Phras. Vergleich:	Komparative Phraseologismen	<i>giessen wie aus Kübeln</i>
▪ Phras. Terminus:	Phraseologischer Terminus	<i>die Neue Welt</i>
▪ Phras. Kompos:	Phraseologisches Kompositum	<i>knochentrocken</i>
▪ Spruchwort:	Spruchwort	<i>Lügen haben kurze Beine</i>
▪ feste Phrase:	feste Phrase	<i>Alles bleibt beim alten</i>
▪ Geflügeltes Wort:	Geflügeltes Wort	<i>in x lässt sich's gut leben</i>

¹⁷⁰ Burger et al., 1982, S. 30.

¹⁷¹ Dies aufgrund der Erhebung aller Phraseologismen in Phase 1.

3.8 Quelle

"Quelle" bezeichnet das Schulbuch, in welchem der Phraseologismus gefunden wurde.

- **Der Zaubertopf, Lesebuch**¹⁷²
- **Drei Schritte, Lesebuch**
- **Eledil, Sprach- und**
- **Glinz, Arbeitsheft drei**
- **Glinz, Sprachbuch drei**
- **Grissemann, H., Übungen**
- **Lesen, Sprechen, Handeln 1**
- **Lesen, Sprechen, Handeln 2**
- **Meiers, K., Lesekurs Teil 2**
- **Meiers, K., Lesespiegel**
- **Meiers, Schloss, Lesebuch**
- **Meiers. Timi**
- **Platsch**

Lehrbücher, die keine Idiome enthalten, erscheinen in der Datenbank nicht.

3.9 Seite

Unter "Seite" wird die genaue Seitenzahl des Schulbuches aufgeführt, wo der Phraseologismus aufgefunden wurde.

4. Auszählung und graphische Darstellung der Phraseologismen

Die im gesamten Textkorpus aufgefundenen, klassifizierten und in der Datenbank abgespeicherten Idiome sollen in den folgenden Grafiken und Texten - insgesamt, aber auch aufgeteilt nach der ersten und dritten Klasse - dargestellt und kommentiert werden. Es ist dabei nicht möglich, auf alle einzelnen Aspekte der Datenflut einzugehen. Gezeigt werden sollen nur diejenigen Datenbereiche, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit zentral sind.

¹⁷² Vgl. die genaue Bibliographie unter IV.1.

4.1 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Klassenstufen und Büchern

Von den insgesamt 16 Büchern beider Klassenstufen enthalten 13 Idiome und Kinegramme, die in der Datenbank aufgenommen wurden. Die restlichen Bücher enthalten keine der gesuchten Beispiele. In zehn Büchern der ersten Klassenstufe wurden insgesamt 47 der gesuchten Phraseologismen aufgefunden, in sechs Büchern der dritten Klasse deren 541. Obwohl die ersten Klassen anzahlmässig über mehr Bücher verfügen, bleibt die Gesamtzahl der gefundenen Phraseologismen gering. Die Begründung liegt nicht in erster Linie in einer geringeren Seitenzahl pro Buch, sondern an den Inhalten und ihrer Darstellung. Die Bücher der Erstklässler enthalten teilweise sehr gross gedruckte Texte, viele Bilder und wenig Fliesstexte. Das Layout der Bücher der dritten Klassen entspricht – abgesehen von einer leicht vergrösserten Schrift – gängigen Lesebuchtexten für Primarschulen.

Während bei der Kategorie *Idiome* in acht von zehn Erstklass-Büchern eher wenige Beispiele gefunden werden konnten, enthielten alle Bücher der Drittklässler mehrere davon. Das Mengenverhältnis aller gesuchten Phraseologismen der ersten zur dritten Klasse (erste Klasse: 47 Phraseologismen = 8%, dritte Klasse: 541 Phraseologismen = 92%) zeigt die überproportionale Nähe zum Mengenverhältnis der Idiome (erste Klasse: 44 Phraseologismen = 8%, dritte Klasse: 518 Phraseologismen = 92 %). Kinegramme spielen in den Schulbüchern eine untergeordnete Rolle. Bei der Suche nach Kinegrammen zeigten sich nur gerade in zwei der zehn Bücher der ersten Klasse drei Beispiele; demgegenüber wies die Hälfte der sechs Bücher der dritten Klasse Kinegramme auf.

4.1.1 Erste Klasse

	Idiome	Kinegramme
Grissemann, Hans (1991): Lesen Sprechen Handeln. Übungen. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern.	1	-
Grissemann, Hans (1991): Lesen Sprechen Handeln (1): Texte. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern.	4	-
Grissemann, Hans (1980): Lesen Sprechen Handeln. Weiterführendes Lesen (2). Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern.	12	-
Meiers, Kurt (1996): Das Buchstabenschloss. Arbeitsheft 1. Zug: Klett und Balmer.	-	-
Meiers, Kurt (1996): Timi geht zur Schule. Beilage zu Arbeitsheft 1. Zug: Klett und Balmer.	1	2
Meiers, Kurt (1996): Das Buchstabenschloss. Arbeitsheft 2. Zug: Klett und Balmer.	1	-
Meiers, Kurt (1996): Das Buchstabenschloss. Lesebuch. Zug: Klett und Balmer.	8	-

Meiers, Kurt (1994): Der Lesespiegel 1. Lesekurs Teil 1. Zug: Klett und Balmer.	-	-
Meiers, Kurt (1994): Der Lesespiegel 1. Lesekurs Teil 2. Zug: Klett und Balmer.	1	1
Meiers, Kurt (1994): Der Lesespiegel. Lesebuch zum Lesekurs. Zug: Klett und Balmer.	16	-
Total 1. Klasse	44 (94%)	3 (6%)

4.1.2 Dritte Klasse

	Idiome	Kinegramme
Eledil (1991): Interkantonales Sprach- und Sachbuch 3. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.	29	-
Glinz, Elly und Hans (1996): Schweizer Sprachbuch drei. Zürich: Verlagsinstitut für Lehrmittel.	18	-
Glinz, Elly und Hans (1996): Schweizer Sprachbuch drei. Arbeitsheft. Zürich: Verlagsinstitut für Lehrmittel.	3	-
Der Zaubertopf (1991): Interkantonales Lesebuch für das dritte Schuljahr. Band 1. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.	170	8
Drei Schritte (1992): Interkantonales Lesebuch für das dritte Schuljahr. Band 2. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.	184	10
Platsch (1997): Lesebuch für das 3. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.	114	5
Total 3. Klasse	518 (96%)	23 (4%)
Total 1. und 3. Klasse	564 (95%)	26 (5%)

4.2 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Klassenstufen und syntaktischen Kombinationen

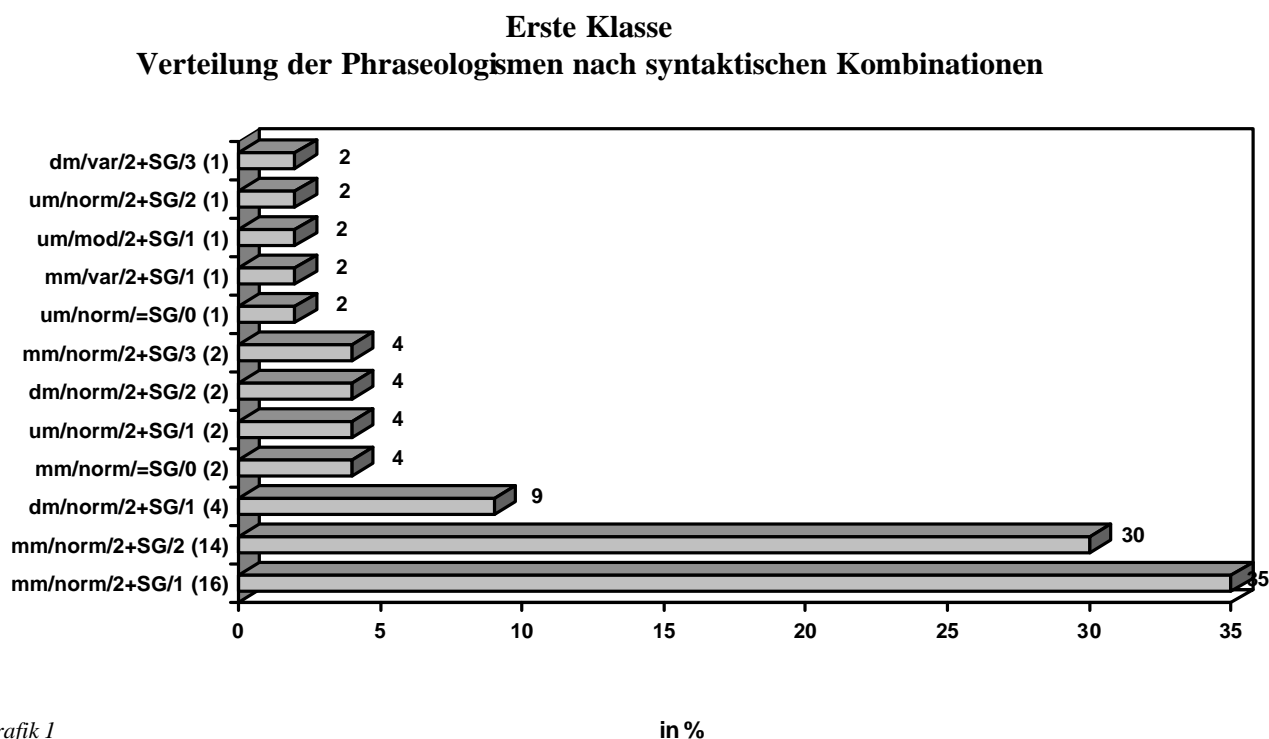
Neben der rein quantitativen Auszählung der Idiome und Kinegramme interessiert auch die qualitative Binnenverteilung nach Motiviertheit, lexikalischer Festigkeit, syntaktischer Funktion und nach Valenzen. Grundsätzliche wären sowohl für die Kinegramme wie die Idiome mehrere Kombinationen der unten stehenden syntaktisch-semantischen Merkmale denkbar, doch nicht unbedingt wahrscheinlich.

Motivation	lexikalische Festigkeit	syntaktische Funktion	Valenzen
dm	norm	<SG	0
mm	mod	= SG	1
tm	var	2+SG	2
um			3

Die Gesamtzahl der möglichen Kombinationen aller syntaktischen Kriterien beträgt 91. Da aber gewisse Kombinationen unmöglich (z.B. *dm/norm/<SG/3*) oder unwahrscheinlich (z.B. *tm/mod/=SG/1*) sind und darüber hinaus eine stattliche Anzahl möglicher Kombinationen im untersuchten Korpus nicht realisiert worden ist, reduziert sich die Zahl der tatsächlich aufgefundenen Kombinationen von 91 möglichen auf 26 realisierte. Jede dieser 26 syntaktischen Kombinationen wird ihrerseits in einer unterschiedliche Anzahl (von 1 bis 240) von Einzelphraseologismen realisiert. Diese können wiederum auf die einzelnen untersuchten Schulbücher aufgeteilt werden können.

4.2.1 Erste Klasse

Die unten stehende Grafik zeigt die Auszählung der vorgefundenen Phraseologismen nach syntaktischen Kombinationen innerhalb der ersten Klasse. Insgesamt wurden 12 mögliche Kombinationen realisiert. Mit 16 Idiomen (35%) ist die Kombination *mm/norm/2+SG/1* die häufigste, dicht gefolgt von der vergleichbaren Kombination *mm/norm/2+SG/2* (30%). Die restlichen zehn Variationen sind im Vergleich zu den beiden genannten Gruppen mit jeweils nur einem (2%) oder zwei Beispielen (4%) verschwindend klein. Eine Ausnahme macht die Kombination *dm/norm/2+SG/1* (9%), die aufgrund der Kinegramme vier Beispiele aufweist.

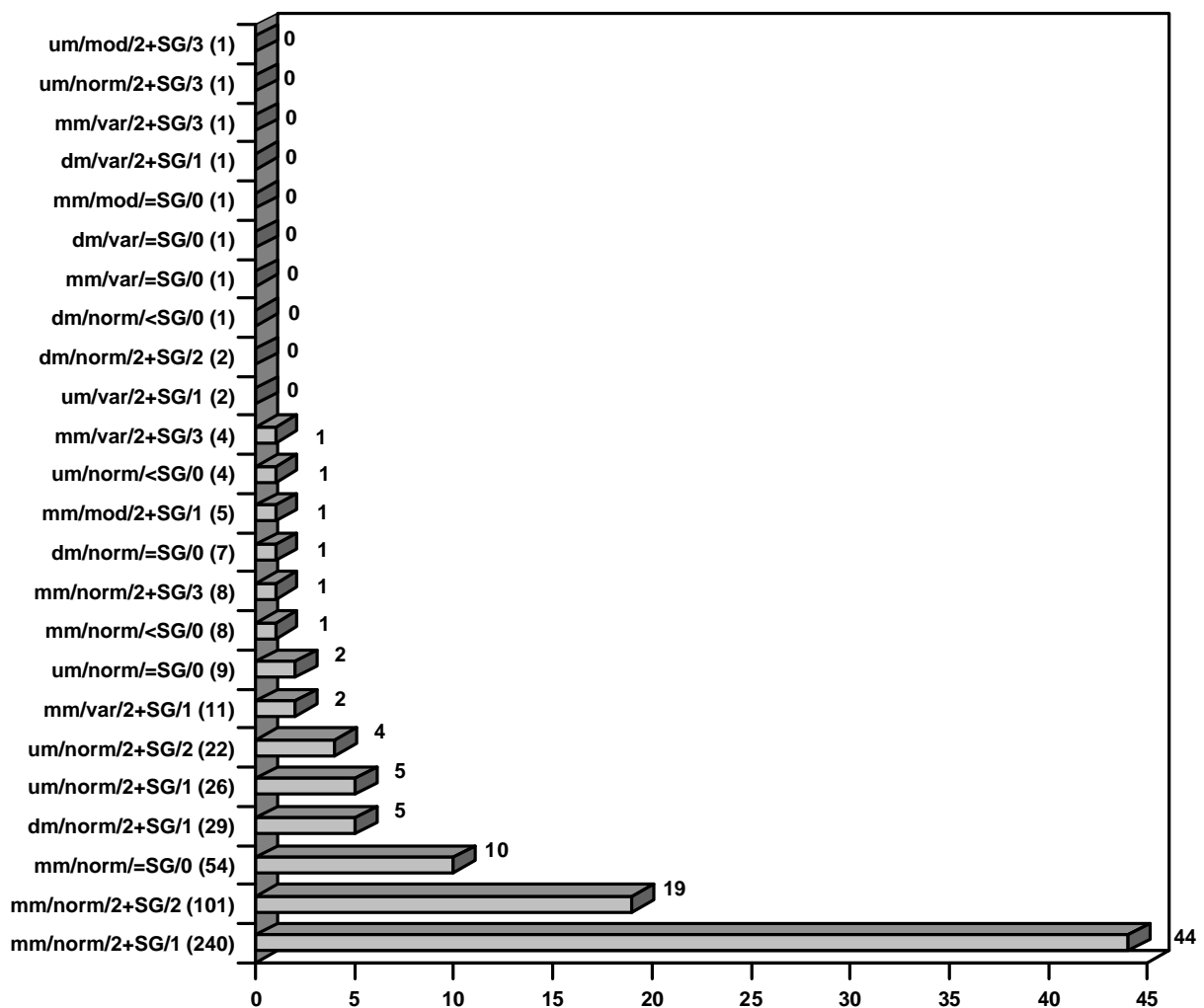


Grafik 1

4.2.2 Dritte Klasse

In der dritten Klasse finden sich insgesamt 24 der 91 möglichen syntaktischen Kombinationen. Mit 240 Idiomen (44%) ist die Kombination *mm/norm/2+SG/1* wie schon bei den ersten Klassen die häufigste, sie tritt allerdings mehr als doppelt so häufig auf wie die zweitgrösste Kombination, *mm/norm/2+SG/2* mit 101 Beispielen (19%).

Dritte Klasse
Verteilung der Phraseologismen nach syntaktischen Kombinationen



Grafik 2

in %

54 Phraseologismen (10%) zählt die Kombination *mm/norm/=SG/0*. Die vierthäufigste Kombination ist aufgrund der beträchtlichen Anzahl von Kinegrammen *dm/norm/2+SG/1* mit 29 Beispielen (5%). Im Vergleich zu den ersten drei genannten Gruppen sind die restlichen 23 Kombinationen mit jeweils nur wenigen Beispielen (unter 30) selten und enthalten pro Kombination nur noch gerade 5 % oder weniger aller Phraseologismen.

4.2.3 Vergleich der ersten und dritten Klassen

Bei beiden Klassen ist die syntaktische Funktion *mm/norm/2+SG/1* mit Abstand am häufigsten vertreten. Mit 35% Anteil bei der ersten und 44% Anteil bei der dritten Klasse machen sie in beiden Klassenstufen mehr als einen Drittel aller aufgefundenen Phraseologismen aus. Bei beiden Klassen steht auch die Kombination *mm/norm/2+SG/2* deutlich an zweiter Stelle. Während sich der mit 30% hohe Anteil bei der ersten Klasse mit der relativ geringen Gesamtzahl der in dieser Klassenstufe aufgefundenen Phraseologismen erklären lässt, ist bei den dritten Klassen die mit 19% Anteil vertretene zweitgrösste Gruppe nur noch halb so gross wie die grösste Gruppe.

Die drittgrössten Gruppen der beiden Klassenstufen decken sich auf den ersten Blick nicht. Bei der ersten Klasse sind verbale Phraseologismen mit der Funktion *dm/norm/2+SG/1* an dritter Stelle, bei der dritten Klasse sind es Phraseologismen unterhalb der Satzgliedgrenze mit der Funktion *mm/norm/=SG/0*. Innerhalb der vorliegenden Arbeit sind jedoch ausschliesslich verbale Phraseologismen von Bedeutung, womit die Gruppen der Phraseologismen unterhalb der Satzgliedgrenze als Untersuchungsgegenstand wegfallen¹⁷³. Fällt nun also diese Gruppe von Phraseologismen weg und vergleicht man nur die verbalen Phraseologismen der beiden Klassenstufen, so stellt sich heraus, dass wiederum bei beiden Klassenstufen dieselbe Funktion, nämlich *dm/norm/2+SG/1*, die drittgrösste Gruppe bildet.

Die fünftgrösste Gruppe der aufgefundenen Phraseologismen ist sowohl von der Rangierung wie vom Anteil (4 % bei der ersten und 5% bei der dritten Klasse) wiederum bei beiden Klassen quasi identisch. Trotz der markant unterschiedlichen Anzahl der Phraseologismen in den beiden Klassenstufen lässt sich bezüglich der syntaktischen Funktionen für die Rangfolge der fünf grössten Gruppen eine sehr enge Übereinstimmung¹⁷⁴ beobachten. Werden nur die verbalen Phraseologismen miteinander verglichen, so ist die Reihenfolge sogar identisch. Bezüglich der Anteile der ersten fünf Gruppen gegenüber der Gesamtzahl der in den beiden Klassenstufen aufgefundenen Phraseologismen zeigt sich ebenfalls eine grosse Nähe. Die fünf grössten

¹⁷³ In sprachlich komplexeren Texten, wie sie in den Büchern der dritten Klassen zu finden sind, werden zunehmend syntaktisch komplexere Phraseologismen eingesetzt. Ein Vergleich dieser Phraseologismen zwischen den Klassen 1 und 3 scheitert an der Sprachkompetenz der Erstklässler und fällt deshalb ausser Betracht.

¹⁷⁴ Die enge Übereinstimmung zwischen den beiden Klassenstufen zeigt sich für fast alle Kombinationen. Von zehn Kombinationen auf den vordersten Rängen sind neun deckungsgleich.

Gruppen von syntaktischen Kombinationen machen bei den ersten Klassen total 82% und bei den dritten Klassen total 83% aller aufgefundenen Phraseologismen aus.

Die Verteilung der restlichen Kombinationen beider Klassen, die alle weniger als 4% ausmachen, zeigen auch bei der sechsten Gruppe eine gewisse Nähe (1. Klasse: *dm/norm/2+SG/2* und 3. Klasse: *um/norm/2+SG/2*), entfernen sich dann aber im Gesamten betrachtet zusehends. Vergleicht man wiederum nur die verbalen Phraseologismen, so zeigt sich an siebter, resp. achter Stelle wieder die gleiche syntaktische Kombination, nämlich *mm/norm/2+SG/3*. Aufgrund der geringen Anzahl von Phraseologismen, welche diese restlichen Kombinationen ausmachen, lassen sich keine weiteren verlässlichen Aussagen machen.

4.2.4 Folgerungen

Wie schon unter 1.1 angetönt, bestehen zwischen dem Korpus der ersten und dem der dritten Klasse unübersehbare Parallelen, obwohl sie sowohl von der Anzahl der Bücher wie von der Anzahl der aufgefundenen Phraseologismen her kaum miteinander vergleichbar scheinen. Diese Parallelen innerhalb der fünf grössten Gruppen von syntaktischen Kombinationen legitimieren einerseits noch einmal die Auswahl der Schulbücher und dienen andererseits als Basis für die Konstruktion der Fragebogen, welche die Schülerinnen und Schüler beider Klassenstufen ausfüllen sollen. Dass angesichts der Nähe der beiden Korpora Phraseologismen beider Klassenstufen allen Kindern vorgelegt werden, scheint nur vernünftig.

4.3 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach einzelnen syntaktisch-semantischen Schwerpunkten

Die im Folgenden aufgeführte Untergliederung und Auszählung bis hinunter auf die Stufe der einzelnen syntaktisch-semantischen Kombination pro Buch illustriert einerseits die Verteilung der Phraseologismen hinsichtlich einzelner Schwerpunkte, erlaubt einen Vergleich und zeigt andererseits, dass für die Zusammenstellung der Fragebogen weder einzelne Bücher noch alle vorhandenen Kombinationsmöglichkeiten in Frage kommen können. Für die Zusammenstellung der Fragebogen (vgl. Kapitel V, 4.5 und Anhang) ist es nur sinnvoll, die zahlenmässig stärksten Gruppen beider Klassenstufen zu verwenden.

4.3.1 Erste Klasse

Grissemann, Hans (1991): Lesen Sprechen Handeln. Übungen. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
1		mm	norm	2+SG	1

Grissemann, Hans (1991): Lesen Sprechen Handeln (1). Texte. Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
2		mm	norm	2+SG	1
1		mm	norm	2+SG	2
1		dm	norm	2+SG	3

Grissemann, Hans (1980): Lesen Sprechen Handeln. Weiterführendes Lesen (2). Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
4		mm	norm	2+SG	1
1		mm	var	2+SG	1
6		mm	norm	2+SG	2
1		mm	norm	2+SG	3

Meiers, Kurt (1996): Timi geht zur Schule. Beilage zu Arbeitsheft 1. Zug: Klett und Balmer:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
	2	dm	norm	2+SG	1
1		mm	norm	2+SG	1

Meiers, Kurt (1996): Das Buchstabenschloss. Arbeitsheft 2. Zug: Klett und Balmer:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
1		mm	norm	2+SG	1

Meiers, Kurt (1996): Das Buchstabenschloss. Lesebuch. Zug: Klett und Balmer:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
1		um	norm	= SG	0
3		mm	norm	2+SG	1
3		mm	norm	2+SG	2
1		um	norm	2+SG	2

Meiers, Kurt (1994): Der Lesespiegel 1. Lesekurs Teil 2. Zug: Klett und Balmer:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
	1	dm	norm	2+SG	1
1		um	mod	2+SG	1

Meiers, Kurt (1994): Der Lesespiegel. Lesebuch zum Lesekurs. Zug: Klett und Balmer:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
2		mm	norm	= SG	0
1		dm	norm	2+SG	1
4		mm	norm	2+SG	1
2		um	norm	2+SG	1
2		dm	norm	2+SG	2
4		mm	norm	2+SG	2
1		mm	norm	2+SG	3

4.3.2 Dritte Klasse**Eledil (1991): Interkantonales Sprach- und Sachbuch 3. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich:**

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
1		mm	norm	<SG	0
1		dm	var	= SG	0
18		mm	norm	2+SG	1
2		um	norm	2+SG	1
7		mm	norm	2+SG	2

Glinz, Elly und Hans (1996): Schweizer Sprachbuch drei. Zürich: Verlagsinstitut für Lehrmittel:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
2		dm	norm	= SG	0
1		dm	norm	2+SG	1
7		mm	norm	2+SG	1
2		um	norm	2+SG	1
5		mm	norm	2+SG	2
1		um	norm	2+SG	2

Glinz, Elly und Hans (1996): Schweizer Sprachbuch drei. Arbeitsheft. Zürich: Verlagsinstitut für Lehrmittel:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
2		mm	norm	2+SG	1
1		mm	norm	2+SG	2

Der Zaubertopf (1991): Interkantonales Lesebuch für das dritte Schuljahr. Band 1. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
3		mm	norm	<SG	0
13		mm	norm	= SG	0
1		mm	var	= SG	0
3		um	norm	= SG	0
4	8	dm	norm	2+SG	1
87		mm	norm	2+SG	1

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
3		mm	var	2+SG	1
9		um	norm	2+SG	1
1		dm	norm	2+SG	2
29		mm	norm	2+SG	2
10		um	norm	2+SG	2
5		mm	norm	2+SG	3
1		mm	var	2+SG	3
1		um	mod	2+SG	3

Drei Schritte (1992): Interkantonales Lesebuch für das dritte Schuljahr. Band 2.
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
1		dm	norm	<SG	0
4		mm	norm	<SG	0
4		um	norm	<SG	0
2		dm	norm	= SG	0
19		mm	norm	= SG	0
6		um	norm	= SG	0
	7	dm	norm	2+SG	1
	1	dm	var	2+SG	1
71		mm	norm	2+SG	1
2		mm	mod	2+SG	1
4		mm	var	2+SG	1
13		um	norm	2+SG	1
2		um	var	2+SG	1
	2	dm	norm	2+SG	2
40		mm	norm	2+SG	2
1		mm	var	2+SG	2
11		um	norm	2+SG	2
3		mm	norm	2+SG	3
1		um	norm	2+SG	3

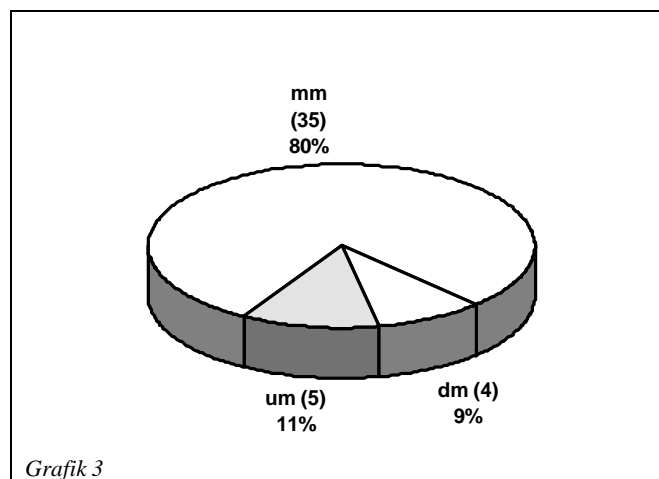
Platsch (1997): Lesebuch für das 3. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau:

Idiome	Kinegramme	Motivation	lex. Festigkeit	syn. Funktion	Valenzen
3		dm	norm	= SG	0
22		mm	norm	= SG	0
1		mm	mod	= SG	0
4	5	dm	norm	2+SG	1
55		mm	norm	2+SG	1
3		mm	mod	2+SG	1
4		mm	var	2+SG	1
1		dm	norm	2+SG	2
19		mm	norm	2+SG	2
2		mm	var	2+SG	2

4.3.3 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Motiviertheit

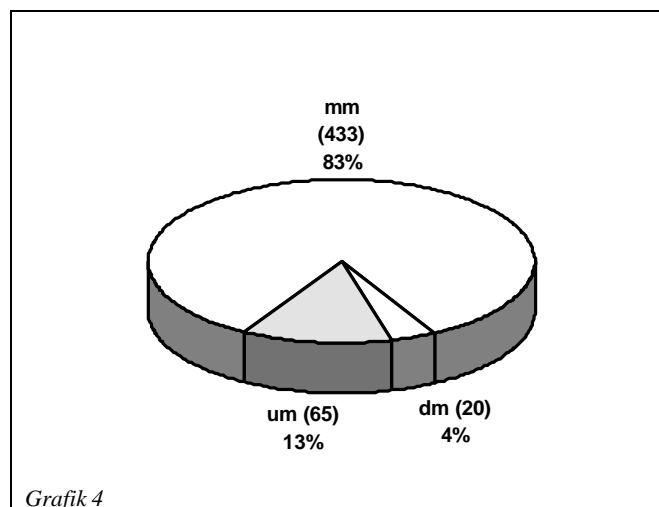
Die nachfolgende Grafik 3 zeigt die Verteilung der Motiviertheit bei den Idiomen über die ganze erste Klassenstufe hinweg. Von den insgesamt 44 Idiomen sind 80% (35 Idiome) metaphorisch motiviert, 11% (5) unmotiviert und 9% (4) direkt motiviert. Die drei vorkommenden Kinegramme sind direkt motiviert; eine separate Grafik erübrigt sich.

Erste Klasse
Verteilung der Idiome nach Motiviertheit



Grafik 4 zeigt die Verteilung der Motiviertheit bei den Idiomen der dritten Klassenstufe. Von den insgesamt 518 Idiomen sind 83 % (433 Idiome) metaphorisch motiviert, 13 % (65) unmotiviert und 4% (20) direkt motiviert.

Dritte Klasse
Verteilung der Idiome nach Motiviertheit



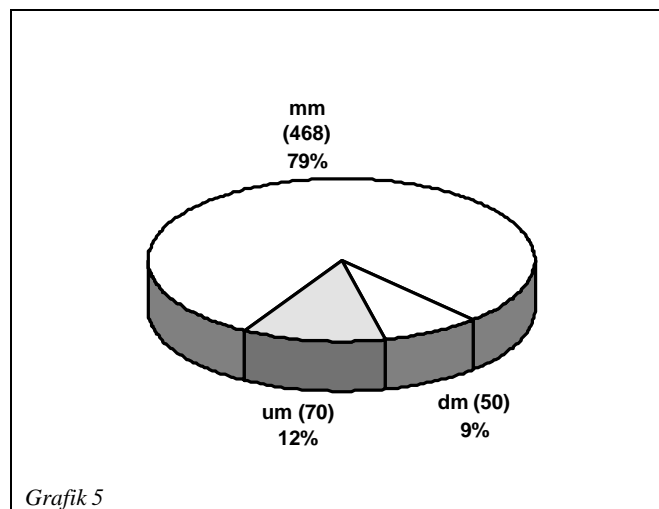
Die 23 vorkommenden Kinegramme sind direkt motiviert; eine separate Grafik erübrigt sich.

4.3.3.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau

In beiden Klassen sind 80% oder mehr der Phraseologismen metaphorisch motiviert. In beiden Klassenstufen bilden die unmotivierten Phraseologismen die grössere Gruppe (1. Klasse: 11%, 3. Klasse: 13%) als die direkt motivierten (1. Klasse: 9%, 3. Klasse: 4%). Das Mengenverhältnis zwischen den unmotivierten und den direkt motivierten Phraseologismen relativiert sich jedoch markant, wenn die Kinegramme auch zu den direkt motivierten Phraseologismen gezählt werden (1. Klasse: 15%, 3. Klasse: 8%).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass neben metaphorisch motivierten Phraseologismen weder die unmotivierten noch die direkt motivierten Phraseologismen wesentlich ins Gewicht fallen. Beide Gruppen machen um die 10% der metaphorisch motivierten Phraseologismen aus. Dies illustriert auch die unten aufgeführte Gesamtschau (Grafik 5), welche alle in die Untersuchung aufgenommenen Phraseologismen umfasst.

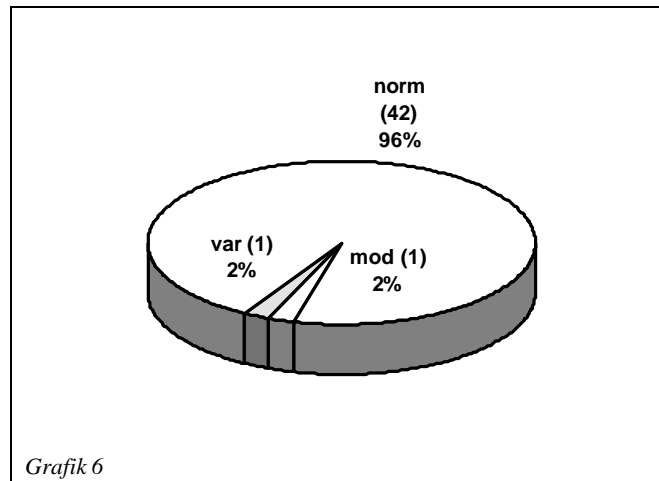
**Erste und dritte Klasse
Verteilung der Idiome nach Motiviertheit**



4.3.4 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach lexikalischer Festigkeit

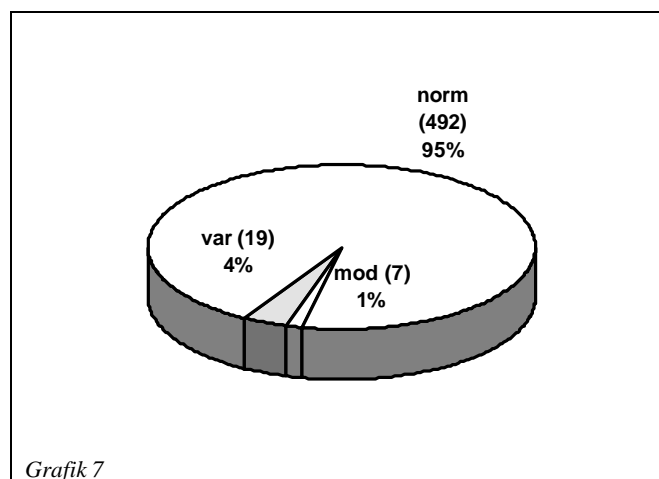
Von den 44 Phraseologismen sind 96% (42) lexikalisch fest. Nur gerade je ein Beispiel (2%) einer Variante oder Modifikation ist innerhalb des Korpus der ersten Klasse zu finden (Grafik 6).

Erste Klasse
Verteilung der Idiome nach lexikalischer Festigkeit



Von den 518 Phraseologismen der dritten Klasse sind 95% lexikalisch fest. Eine geradezu vernachlässigbare Anzahl (unter 4%) der Phraseologismen ist in den Schulbüchern als Varianten und Modifikationen anzutreffen (Grafik 7).

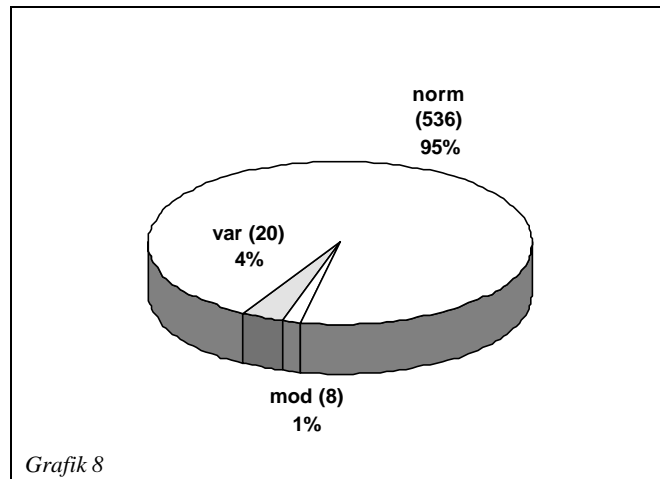
Dritte Klasse
Verteilung der Idiome nach lexikalischer Festigkeit



4.3.4.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau

In beiden Klassen (Grafik 8) sind 95% oder mehr der Phraseologismen lexikalisch fest. Nur gerade 4% aller Phraseologismen werden im besten Fall als Varianten realisiert, noch weniger, nämlich 1%, als Modifikationen. Der Vergleich zwischen den beiden Klassen ergibt trotz des erheblichen Grössenunterschieds der beiden Korpora ein quasi identisches Bild (vgl. Grafik 6 und 7).

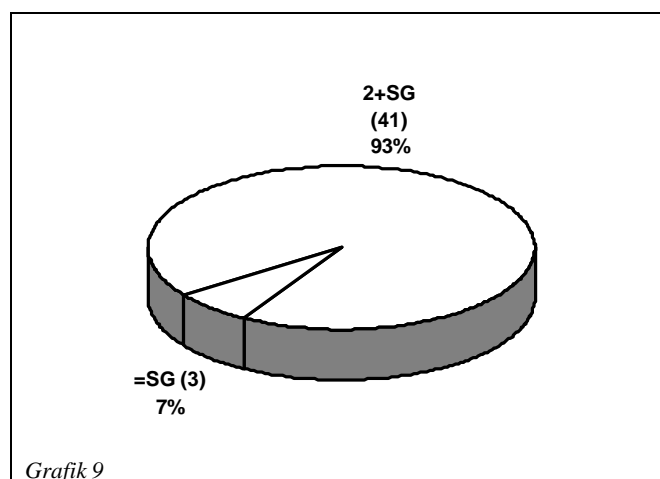
Erste und dritte Klasse
Verteilung der Idiome nach lexikalischer Festigkeit



4.3.5 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach syntaktischer Funktion

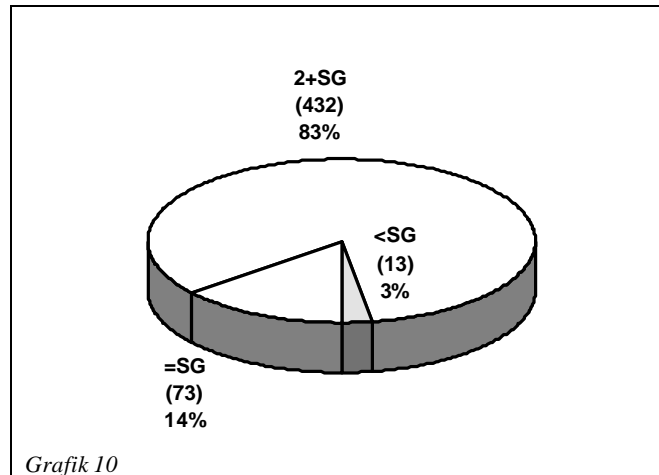
Der grösste Teil der Idiome der ersten Klasse (Grafik 9) sind erwartungsgemäss verbale Phraseologismen (93%, 41 Idiome). Nur gerade drei Idiome sind satzgliedwertig (7%).

Erste Klasse
Verteilung der Idiome nach syntaktischer Funktion



83% (432) der aufgefundenen Phraseologismen der dritten Klasse (Grafik 10) sind verbaler Art. 14% Prozent (73) gehören zu den satzgliedwertigen Phraseologismen, 3% (13) zu den Idiomen unterhalb der Satzgliedgrenze.

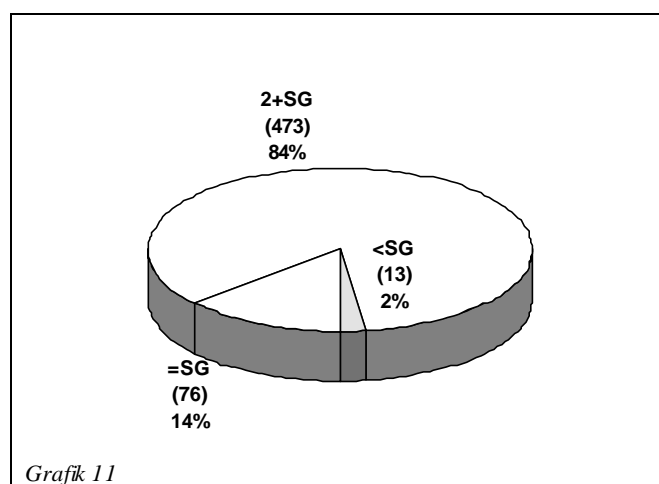
Dritte Klasse
Verteilung der Idiome nach syntaktischer Funktion



4.3.5.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau

Während die verbalen Phraseologismen bei den ersten Klassen 93% aller Phraseologismen ausmachen, sind es bei den dritten Klassen 10% weniger, nämlich 83%. Die satzgliedwertigen Phraseologismen der dritten Klasse zeigen gleich doppelt so viele Beispiele wie bei der ersten Klasse; die Phraseologismen unter der Satzgliedgrenze (3% bei der dritten Klasse) kommen bei der ersten gar nicht vor.

Erste und dritte Klasse
Verteilung der Idiome nach syntaktischer Funktion

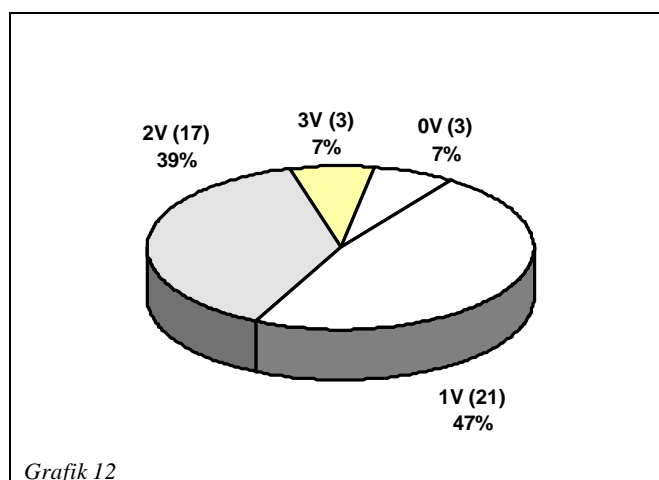


Die Gesamtschau (Grafik 11) zeigt ein den Verhältnissen der dritten Klasse angenähertes Bild. Die Verteilung der syntaktischen Funktion widerspiegelt die sprachliche Komplexität der Schulbücher. Bei den Erstklässlern werden wenige Phraseologismen in Form mehrerer Satzglieder in die Texte eingebettet, bei den dritten Klassen steigert sich der Variantenreichtum (vgl. Schmidlin 1999) des verwendeten Sprachmaterials.

4.3.6 Auszählung der Idiome und Kinegramme nach Valenzen

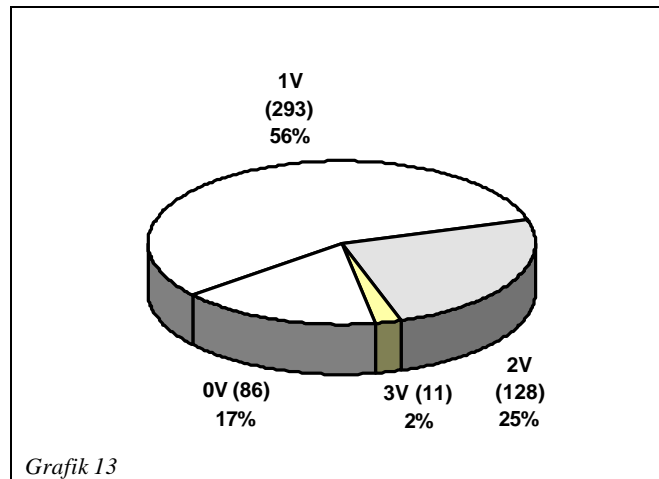
Hinsichtlich der Valenzen teilen sich innerhalb der ersten Klasse, wie die Grafik 12 zeigt, die Idiome in die mit 47% grösste Gruppe (21 Idiome) mit einer Valenz, gefolgt von der Gruppe der Idiome mit 2 Valenzen (39%, 17). Die zwei Gruppen mit 3 oder keiner Valenz sind zahlenmässig gleich mächtig (7%, 3).

Erste Klasse
Verteilung der Idiome nach Valenzen



Mit 56% (293 Beispielen) bilden bei den dritten Klassen die Phraseologismen mit einer Valenz die grösste Gruppe (Grafik 13). Die Phraseologismen mit zwei Valenzen sind zwar mehr als die Hälfte kleiner (25%, 129) als die erste Gruppe, doch immer noch klar grösser als Phraseologismen ohne Valenz, die aufgrund ihres syntaktischen Profils in der Untersuchung keine Rolle spielen werden. Phraseologismen mit drei Valenzen sind selten (2%, 11 Beispiele).

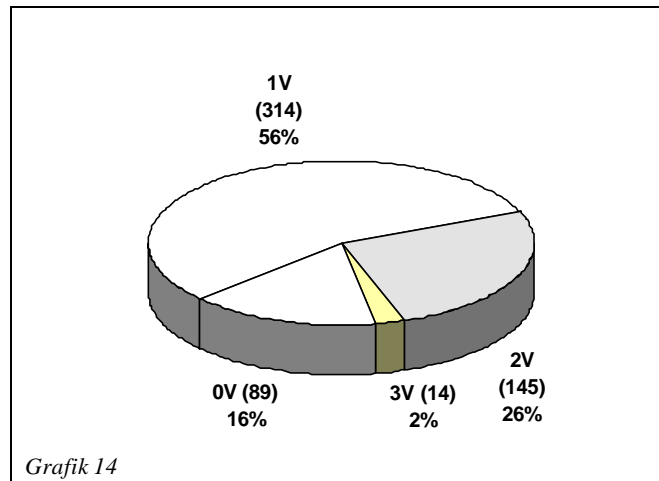
Dritte Klasse
Verteilung der Idiome nach Valenzen



4.3.6.1 Vergleich zwischen der ersten und der dritten Klasse und Gesamtschau

Als erstes gilt es festzuhalten, dass bezüglich der Rangreihenfolge der drei grössten Gruppen beide Klassenstufen identisch sind, bezüglich der prozentualen Anteile aber kaum mehr miteinander vergleichbar. In der dritten Klasse sind die Phraseologismen mit einer Valenz die grösste Gruppe. Der Anteil der Phraseologismen mit zwei Valenzen ist in der dritten Klasse prozentual beträchtlich kleiner als derjenige der ersten Klasse. Wie bei allen oben getätigten Betrachtungen ist das Verhältnis der dritten Klasse aufgrund der grösseren Zahl gefundener Phraseologismen pro Text aussagekräftiger und wohl näher bei einer Grundgesamtheit als die Ergebnisse der ersten Klasse. Phraseologismen mit keiner Valenz bilden über beide Klassen hinweg betrachtet zwar die drittgrösste Gruppe, fallen aber für die Untersuchung, die sich auf verbale Phraseologismen beschränkt, weg. Wie erwartet bildet die Gruppe der Phraseologismen mit drei Valenzen die kleinste Gruppe (Grafik 14).

Erste und dritte Klasse Verteilung der Idiome nach Valenzen



4.3.7 Zusammenfassung

Die Auszählung des Korpus lässt folgende Schlüsse zu:

- Der in Schulbuchtexten am häufigsten auftretende Phraseologismus zeigt die Kombination *mm/norm/2+SG/1*.
- Die in den Schulbüchern beider Klassen gefundenen Beispiele zeigen in Bezug auf ihre prozentualen Anteile beinahe Deckungsgleichheit.
- Metaphorik und lexikalische Festigkeit von Phraseologismen sind die beiden Kriterien, bei denen sich die in den Schulbüchern der ersten und dritten Klasse ausgezählten Phraseologismen nur wenig unterscheiden.
- Die syntaktische Funktion und die Anzahl der Valenzen eines Phraseologismus sind die beiden Kriterien, in denen sich die beiden Klassenstufen klar unterscheiden. Sowohl von der absoluten Anzahl wie vom prozentualen Anteil der beiden Kriterien her gibt es markante, aber verständliche Unterschiede. Erwartungsgemäss steigert sich Komplexität und Fülle des sprachlichen Materials von Klasse zu Klasse. Drittklässler haben sich mit mehr und schwierigeren Phraseologismen auseinanderzusetzen als die Erstklässler, obwohl beide Klassenstufen die gleichen Kombinationen aufweisen.
- Die Nähe der beiden Korpora zueinander erlaubt es, diese nicht je getrennt, sondern gemeinsam für beide Klassenstufen zu verwenden.
- Die durchgeführte Auszählung ermöglicht für die Konstruktion der Fragebogen eine klar definierte Rangreihenfolge hinsichtlich der syntaktischen Kombinationen und der Anzahl der zu stellenden Beispiele.

V. Befragungen 1 und 2

1. Zur Grundgesamtheit

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist das Verständnis von Idiomen und Kinegrammen bei deutsch- bzw. fremdsprachigen Schülern aus Regelklassen der Volksschule anhand der Schulbücher¹⁷⁵ der ersten und dritten Primarklasse des Kantons Luzern. Es scheint zwar naheliegend, die Schüler des genannten Kantons mit "ihrem Material" zu befragen, allerdings ist es nicht zwingend. Mit dem erhobenen Phraseologismenkörper liesse sich grundsätzlich jede Regelklasse der deutschsprachigen Schweiz in eine Untersuchung einbinden, denn es ist unerheblich, ob die genannten Schulbücher im Unterricht verwendet werden oder nicht. Ein direkter Bezug zwischen dem Schulstoff und dem Verständnis der Phraseologismen ist weder angestrebt oder gefordert, noch herstellbar oder wahrscheinlich. Auch bei einer allfälligen Thematisierung des Untersuchungsgegenstandes im Unterricht kann bei den luzernerischen Kindern in keiner Weise von einem Vorsprung oder einer Verfälschung der Resultate ausgegangen werden. Die Lehrpersonen der ausgewählten Klassen bestätigten vielmehr, dass die untersuchten Phänomene im Unterricht möglicherweise einmal gestreift, aber nie vollständig erfasst oder gezielt durchgenommen worden seien. Dies trifft sowohl für die dritten, ganz besonders aber für die ersten Klassen zu. Diese Aussagen decken sich mit der weit verbreiteten Auffassung (vgl. Burger 1997), dass sich Arbeitsreihen aus dem Gebiet der Phraseologie erst in den oberen Klassen der Primarschule oder in den ersten Klassen der Orientierungsstufe sinnvoll durchführen liessen.

Die Gründe, die Untersuchung im gleichen Kanton durchzuführen, in dem auch das Untersuchungskörper erhoben wurde, sind die folgenden:

- Die Zahl der in der Untersuchung verwendeten Schulbücher ist grösser als die Zahl der in den einzelnen Klassen verwendeten Bücher. Die Möglichkeit einer Begegnung mit einem der Phraseologismen aus dem Fragebogen ist zwar möglich, aber rein zufällig.
- Die im Kanton Luzern verwendeten Schulbücher sind die wenigsten kantonsspezifisch, sie gehören zu einem grossen Teil auch zum Schulbuchkanon anderer Kantone.
- Aus pragmatischen Überlegungen (Beziehungen zu Lehrpersonen, Datenmaterial, Absprachen, Wege etc.) wurde auf eine ausserkantonale Erhebung verzichtet. Der Kanton Luzern ist dem Autor bestens vertraut.

¹⁷⁵ Vgl. Kapitel IV, 1.

- Nur eine Erhebung im Kanton Luzern ermöglichte es dem Verfasser nach der Durchführung der ungestützten und gestützten Befragung¹⁷⁶, informelle, aber wertvolle Rückmeldungen der Lehrpersonen zu "ihren Schulbüchern", also "ihrem Material", und ihren Schülerinnen und Schülern zu erhalten.

2. Auswahl der Schulorte

Bei der Auswahl der Schulorte spielt die Bevölkerungsgrösse der Schulgemeinden eine sekundäre Rolle. Grosse Gemeinden verfügen über mehrere Schulhauskomplexe und Teilschulen an verschiedenen Standorten. Für den einzelnen Schüler äussert sich die Bevölkerungsstruktur einer Gemeinde nicht unbedingt in riesigen Schulhausarealen oder in grösseren Klassen (die durchschnittliche Abteilungsgrösse im Kanton Luzern im Schuljahr 1999/2000 beträgt 20,8 Schüler pro Klasse), sondern in der Zusammensetzung seiner Klasse. Die Anteile der fremdsprachigen Schüler im Kanton Luzern bewegen sich in einzelnen Klassen von 0 bis weit über 50%. Im Jahr 2000 beträgt der kantonale Durchschnitt 17,7%. Mit dem Anteil der fremdsprachigen Schüler liegt eine statistisch fixierte und aussagekräftige Grösse¹⁷⁷ vor, die in der vorliegenden Arbeit verwendet werden soll; die übrigen gemeindespezifischen Faktoren (sie sind unten erwähnt) sind nicht in gleichem Mass griffig, wie dies der Anteil der fremdsprachigen Kinder in den Schulklassen ist und werden deshalb nicht weiter betrachtet oder verwendet.

Um die Breite der Anteile der Fremdsprachigen an den verschiedenen Schulorten in der Stichprobe möglichst adäquat abzubilden, wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe¹⁷⁸ gezogen. Die Schichtung bezieht sich dabei auf die prozentualen Anteile der fremdsprachigen Kinder hinsichtlich beider Klassen als Grundgesamtheit. Die Stichprobe wurde auf eine Region des Kantons Luzern begrenzt, nämlich das luzernerische Amt Hochdorf. Von den fünf Ämtern des Kantons liegt das Amt Hochdorf bevölkerungsanteilmässig an dritter Stelle, also in der Mitte. Die Anteile der fremdsprachigen Schüler in den 22 Gemeinden dieses Amtes zeigen Prozentwerte von 0 bis 37%. Diese Anteilswerte lassen sich folgendermassen schichten: Gemeinden mit einem Anteil an Fremdsprachigen unter 10%, Gemeinden mit einem Anteil zwischen 10% und 20%, zwischen 20% und 30% und Gemeinden mit einem Anteil zwischen 30% und 40%. Die anschliessend gezogene einfache Zufallsstichprobe lieferte die folgenden fünf für den Kanton Luzern repräsentativen Gemeinden aus dem Amt Hochdorf: Emmen / Emmenbrücke, Eschenbach, Hochdorf, Inwil und Rain.

¹⁷⁶ Die Lehrpersonen wurden erst nach der Befragung über die Herkunft der verwendeten Phraseologismen aufgeklärt.

¹⁷⁷ Der Anteil der fremdsprachigen Bevölkerung lässt direkte und indirekte Rückschlüsse auf die Bevölkerungsstruktur, die Wirtschaftssektoren und auf die Grösse der Gemeinden zu.

¹⁷⁸ Vgl. Schnell, S. 261 und Kromrey, S. 283.

- Emmen ist mit 26'544 Einwohnern¹⁷⁹ die grösste Gemeinde des Amtes, des Kantons überhaupt. Der Ausländeranteil beträgt 25,7%. Emmen liegt im nahen Agglomerationsgürtel der Stadt Luzern und verfügt über viel Industrie und Gewerbe. 97,9% der Beschäftigten arbeiten in den Wirtschaftssektoren 1 und 2. Die ersten Klassen der Schulen Emmen haben eine Bestand von 361 Kindern, die dritten 338. Der Anteil der fremdsprachigen Kinder in diesen Klassen beträgt 37%.
- Eschenbach ist mit 2'841 Einwohnern eine Gemeinde von mittlerer Grösse. Der Ausländeranteil beträgt 6,7 %. Eschenbach liegt im fernen Agglomerationsgürtel der Stadt Luzern und ist teilweise noch landwirtschaftlich geprägt. Der Anteil der in Sektor 1 arbeitenden Bevölkerung beträgt 16,6 %. Die ersten und dritten Klassen der Primarschule werden doppelt geführt und weisen einen Gesamtbestand von 40 und 39 Kindern auf. Der Anteil der fremdsprachigen Schüler beträgt 10,4%.
- Hochdorf ist der Amtshauptort und mit 7'502 Personen die zweitgrösste Gemeinde des Amtes. Der Ausländeranteil beträgt 17,3%. Hochdorf liegt stadtfern, jedoch gut erschlossen im Luzernern Seetal und ist geprägt durch Industrie und Kleingewerbe. 96,4% der Bevölkerung ist in den Sektoren 2 und 3 beschäftigt. Die ersten Klassen umfassen 130, die dritten 125 Schüler; der Anteil der Fremdsprachigen beträgt 22,3%.
- Inwil ist mit 1'803 Einwohnern eine kleinere Gemeinde. Der Ausländeranteil beträgt 5,8%. Inwil liegt im fernen Agglomerationsgürtel der Stadt Luzern und ist noch deutlich landwirtschaftlich geprägt. Der Anteil der in Sektor 1 arbeitenden Bevölkerung beträgt 21,6%. Die ersten und dritten Klassen der Primarschule weisen einen Gesamtbestand von 37 und 28 Kindern auf. Der Anteil der fremdsprachigen Schüler beträgt 5,8%.
- Rain ist mit 1'735 Einwohnern die kleinste der untersuchten Gemeinden. Der Ausländeranteil beträgt 5,1%. Rain liegt wie Inwil im fernen Agglomerationsgürtel der Stadt Luzern und ist am deutlichsten landwirtschaftlich geprägt. 32,8% der Bevölkerung arbeitet im Sektor 1. Die ersten Klassen werden mit 34, die dritten mit 30 Kindern geführt. Der Anteil der fremdsprachigen beträgt 5,6%.

Allen Gemeinden ist gemeinsam, dass der prozentuale Anteil der fremdsprachigen Schüler grösser ist als der Anteil der fremdsprachigen Bevölkerung. Das heisst einerseits, dass es proportional mehr fremdsprachige Kinder als fremdsprachige Erwachsene gibt und andererseits, dass die fremdsprachigen Einwohner einer jüngeren Bevölkerungsschicht entstammen, das heisst, grossmehrheitlich Immigranten der ersten Generation darstellen. Es ist evident, dass die Kinder dieser fremdsprachigen Eltern oft mit keinerlei Deutschkenntnissen oder äusserst geringen sprachlichen Voraussetzungen in die Schweiz und in die Schulen des Migrationskantons

¹⁷⁹ Vgl. Kanton Luzern in Zahlen 2000. Sämtliche Angaben basieren auf den Daten des statistischen Amtes des Kantons Luzern.

gelangen.¹⁸⁰ Für die Untersuchung ist nicht relevant, ob die Kinder zu Hause mit einem oder beiden Elternteilen eine Fremdsprache sprechen, wichtig ist allein die Muttersprache.¹⁸¹ Gemäss dem Raster des statistischen Amtes des Kantons Luzern werden die fremdsprachigen Kinder nach den folgenden Sprachen unterschieden: deutsch, französisch, italienisch, rätoromanisch, spanisch, südslawisch, griechisch, türkisch, portugiesisch, andere.

3. Auswahl der Schulklassen und Lehrpersonen

Die Befragung sollte mit rund 400 Schülern, also etwa 20 Klassen,¹⁸² aufgeteilt auf die beiden Zielstufen, durchgeführt werden. Die Gemeinde Emmen verfügt allein über mehr als 20 erste Klassen und hätte somit mehr als genug Kinder für die gesamte Untersuchung bereit. Die Auswahl der Schulklassen für die zu untersuchende Stichprobe musste aber verschiedene Klassen aus den oben erwähnten Gemeinden enthalten. Mit einer disproportional geschichteten Stichprobe¹⁸³ konnten die ungleichen Grössenverhältnisse der Gemeinden neutralisiert werden. Es war also nicht nötig, dass alle ersten und dritten Klassen oder eine zur Grösse der Schulorte proportionale Zahl von Klassen in der Stichprobe vertreten waren.

*Geschichtete Stichproben verfügen aber häufig über so grosse Vorteile gegenüber einfachen Zufallsstichproben, dass sie eine grosse Bedeutung in der Praxis besitzen. Erstens bieten sie die Chance zu genaueren Schätzungen bei gleichen Kosten der Erhebung (...). Zweitens sind sie dann unumgänglich, wenn bestimmte Fragestellungen und Auswertungstechniken eine bestimmte Mindestfallzahl für bestimmte Gruppen von Elementen erfordern.*¹⁸⁴

Die Auswahl der Lehrpersonen der involvierten Klassen basiert ebenfalls auf dem Zufallsprinzip. Im Adressverzeichnis der Volksschule¹⁸⁵, welches in alphabetischer Reihenfolge nach Schulorten, Klassen und ihren Lehrpersonen geordnet ist, wurde jede zweite Lehrperson, die an einer der Zielklassen tätig ist, ausgewählt und gebeten, bei den beiden Erhebungen mitzuhelfen. Bis auf ganz wenige begründete und eine unbegründete Ausnahme waren alle (die einen zwar erst skeptisch, die anderen spontan und jemand sogar begeistert) bereit, die Fragebogen mit ihren Klassen zu bearbeiten. Im Falle einer Absage wurde nach dem oben erwähnten Verfahren die

¹⁸⁰ Diese Tatsache wurde von den Lehrpersonen bei der Datenerhebung immer wieder erwähnt.

¹⁸¹ Bei Unklarheiten halfen die Lehrpersonen, die aus ihren Elterngesprächen die Verhältnisse bestens kannten.

¹⁸² Die durchschnittliche Abteilungsgrosse im Schuljahr 2000 beträgt 20,8 Schüler pro Klasse. Kanton Luzern in Zahlen 2000.

¹⁸³ Vgl. Schnell, S. 261 und Kromrey, S. 283.

¹⁸⁴ Schnell, S. 261.

¹⁸⁵ Amt für Unterricht. Lehrpersonen und Schülerinnen/Schüler in der Volksschule des Kantons Luzern, Schuljahr 1999 / 2000.

nächste Lehrperson ausgewählt. Aufgrund der geringen Grösse der Gemeinde Inwil und der Absage einer dort tätigen Lehrperson wurde die Gemeinde Rain, die in Bezug auf die markanten Eckdaten mit Inwil absolut vergleichbar ist, zur Ergänzung des Stichprobenumfangs hinzu gezogen.¹⁸⁶

Die schnelle Zusage der meisten Lehrpersonen basiert auf dem Umstand, dass in dieser Arbeit weder ihre Namen noch diejenigen der Kinder erscheinen werden. Ohne diese datenschützerische Minimalzusage wäre eine Zusammenarbeit im erfolgten Ausmass kaum möglich gewesen. Die Namen der einzelnen Lehrpersonen und auch die zentralen Daten der einzelnen Kinder sind dem Verfasser der Arbeit bekannt, waren während der Erhebung der Daten sogar von zentraler Bedeutung. Für die Darstellung der Gesamtergebnisse jedoch spielen sie keine Rolle und bleiben deshalb auch unerwähnt. Insgesamt beteiligten sich 22 Klassen mit 22 Lehrpersonen, zwölf Frauen und zehn Männer, an der Erhebung der Daten.

4. Befragung der Schulklassen - Untersuchungsdesign

Um den inhaltlichen und organisatorischen Umfang der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, mussten gewisse Vorentscheide getroffen werden, die das Design der Untersuchung massgeblich prägten. Im Folgenden sollen diese Entscheide, Einschränkungen und Rahmenbedingungen dargestellt und begründet werden.

4.1 Adressaten der Fragebogen

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Fragebogen und der Befragung der beiden Klassenstufen stehen verschiedene Möglichkeiten offen:

- **Variante 1:** Eine Klassenstufe wird nur mit den Phraseologismen der eigenen Schulbücher konfrontiert.
- **Variante 2:** Eine Klassenstufe wird nur mit Phraseologismen aus den Schulbüchern der anderen Klassenstufe konfrontiert.
- **Variante 3:** Eine Klassenstufe wird mit den eigenen und mit den Phraseologismen der anderen Stufe konfrontiert. Die Fragebogen sind entweder homogen nach Klassenstufen aufgebaut oder über beide Stufen hinweg gemischt.

¹⁸⁶ Zufällig ausgewählte Gemeinde aus der Schicht der Gemeinden mit unter 10 % Anteil der fremdsprachigen Bevölkerung.

Die erste Variante ist zwar sinnvoll und denkbar, sie lässt allerdings keine Vergleichsmöglichkeiten zwischen den beiden Klassenstufen zu. Es können weder Aussagen über das Verständnis der stufenfremden Phraseologismen noch Aussagen über einzelne Phraseologismen noch der Vergleich des Verständnisses zwischen einzelnen Klassenstufen gemacht werden. Aus den genannten Gründen kommt Variante 1 nicht zum Zug.

Die zweite Variante ist zwar durchführbar, doch macht sie wenig Sinn, da sie die Kinder einseitig befragt und zur Hälfte mindestens in Variante 3 enthalten ist; auch sie fällt weg.

Am meisten sinnvolle Aussagen sind wohl mit Variante 3 zu erwarten. Einerseits sind Aussagen über das Verständnis der eigenen und der fremden Phraseologismen in beiden Klassenstufen zu erwarten, andererseits vergleichende Aussagen bezüglich dem Verständnis aller Phraseologismen im einzelnen und über die ganze Erhebung hinweg. Aus den genannten Gründen drängt sich eine Befragung auf, die in der ersten und dritten Klasse mit Fragebogen, welche Phraseologismen beider Klassenstufen enthalten, arbeitet. Die Untersuchung sollte dabei nicht aus Fragebogen, die willkürlich mit Phraseologismen aus beiden Klassenstufen bestückt wurden, bestehen, sondern aus homogenen Fragebogen der ersten und dritten Klassen. Dieses Vorgehen ermöglicht einerseits eine übersichtliche, individuelle Rückmeldung zu den einzelnen Fragebogen und Klassenstufen und andererseits den leichteren Vergleich der Resultate untereinander. Selbstverständlich wäre auch ein gemischter Fragebogen möglich; doch würde dies nur unnötig die Untersuchung erschweren. Weder für die Lehrpersonen noch für die Kinder ist ersichtlich, ob es sich um einen Fragebogen der ersten oder der dritten Klasse handelt. Eine Verzerrung der Resultate kann auch daher ausgeschlossen werden.

4.2 Umfang der Fragebogen

Die Erfahrungen aus früheren Arbeiten zeigten, dass die Kinder der unteren Primarschulklassen bei konzentrierten, schriftlichen oder mündlichen Arbeiten eine beschränkte Kapazität aufweisen. Nach Rücksprache mit den zuständigen Primarlehrpersonen und Pretests wurde der Umfang der Fragebogen auf maximal 45 Minuten (Dauer einer Einzellektion) begrenzt. In dieser Zeitspanne sind Kinder der ersten Klasse in der Lage, rund 10 Items eigenständig und konzentriert zu bearbeiten. Ein grösserer Umfang der Fragebogen hätte eine massive qualitative Einbusse¹⁸⁷ nach sich gezogen. Die Kapazität der Drittklässler würde zwar bei rund 15 Items pro Lektion liegen, da jedoch beide Klassenstufen in Bezug auf die Untersuchung genau gleich behandelt, also auch

¹⁸⁷ Erfahrungen aus dem Pretest: Fragen überspringen, Wiederholungen, Verweigerung, unkonzentriertes Arbeiten etc.

mit denselben Fragebogen bedient werden sollten, weisen alle Fragebogen den gleichen Umfang auf.

4.3 Breite versus Tiefe

Ein zentrales Anliegen der Untersuchung besteht darin, diejenigen phraseologischen Strukturen, die am häufigsten im Schulbuch-Korpus auftreten, einer relativ grossen Zahl von Schülern vorzulegen. So beschränkt sich die Arbeit auf den Bereich der metaphorischen bzw. vollidiomatischen Phraseologismen, also auf solche Ausdrücke, die einerseits als Kernbereich der Phraseologie gelten und andererseits aufgrund der Inhaltsanalyse der Schulbücher den Hauptanteil aller Phraseologismen ausmachen. Mit diesem Entscheid geht die Untersuchung zwar hinsichtlich des Untersuchungsmaterials mit bereits bestehenden Arbeiten zum Verständnis von Phraseologismen einher, doch wird insofern Neuland betreten, als dass nicht nur Idiome, sondern auch Kinegramme und *Konstruierte Idiome*¹⁸⁸ bei deutsch- und eben auch bei fremdsprachigen Kindern in die Befragung miteinbezogen sind. Angestrebt wird eine quantitative, breite Untersuchung eines begrenzten, aber repräsentativen Segments des Schulbuchkorpus. Es geht dabei nicht nur um das Verständnis des einzelnen Phraseologismus an sich, sondern um das Verständnis der zugrunde liegenden syntaktisch-semantischen Strukturen. Auf dem Hintergrund dieser quantitativen Untersuchung eröffnet sich aber immer wieder die Möglichkeit, auch qualitative Aspekte in die Untersuchung zu integrieren.

Denkbar wäre natürlich ebenso die Umkehrung des eben skizzierten Designs: Die Untersuchung möglichst vieler Phraseologismenstrukturen mit wenigen Schülern. Diese weniger quantitativ orientierte, sondern viel stärker auf das einzelne Individuum und qualitative Aspekte ausgerichtete Form der Untersuchung ist aber nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit.

4.4 Terminierung der Erhebung

Die Befragung der Schüler bezüglich ihres Verständnisses von Idiomen und Kinegrammen erfolgte in zwei Schritten. Eine erste ungestützte Befragung fand Anfang Mai 2000, eine zweite, die gestützte Befragung, Ende Juni 2000 statt. Beide Untersuchungen erfolgten also ganz am Ende des Schuljahres. Vor allem für die ersten Klassen war es unerlässlich, zuerst eine gewisse Routine im Schulleben erlangt zu haben, um in der Lage zu sein, die gestellten Anforderungen zu erfüllen. Für die ungestützte wie die gestützte Befragung gehörten unter anderem

¹⁸⁸ Vergleiche dazu die Ausführungen unter 4.5.2.

Grundkenntnisse von Lesen und Schreiben dazu.¹⁸⁹ Für die Befragung der dritten Klassen würde der Zeitpunkt der Befragung grundsätzlich keine Rolle spielen; andererseits scheint mir das letzte Quartal des Schuljahres aufgrund der immer früheren Einschulung¹⁹⁰ auch für die Drittklässler eher vorteilhaft. Die zwei Monate zwischen den beiden Untersuchungen stellen für Primarschulkinder vor allem am Ende des Sommersemesters eine relativ lange und abwechslungsreiche Zeitspanne dar¹⁹¹. Damit ist gewährleistet, dass die Erinnerung an die Einzelfragen des ersten Fragebogens unter Umständen zwar noch nicht ganz erloschen, doch zumindest bloss geworden sind. Eine grössere zeitliche Differenz war mit Rücksicht auf die schulische Erfahrung der Erstklässler nicht möglich.

4.5 Konstruktion von Fragebogen 1

Der Aufbau von Fragebogen 1¹⁹² steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem unter Kapitel IV.4 dargestellten Korpus. Für die Zusammensetzung der einzelnen Fragebogen bildet die prozentuale Verteilung der häufigsten Kombinationen des Schulbuchkorpus die unmittelbare Vorlage. Dieses auf die häufigsten Kombinationen reduzierte Quotenverfahren¹⁹³ lässt sich durchaus rechtfertigen: Die beiden grössten Gruppen von syntaktisch-semanticen Kombinationen machen bei beiden Klassenstufen mehr als zwei Drittel aller gesuchten Phänomene aus, die restlichen zerstreuen sich in kleinen und kleinsten Grüppchen, die bei einer Befragung keine aussagekräftigen Resultate mehr liefern würden. Die Konzentration auf die wesentlichen Gruppen ist aussagekräftig genug.

¹⁸⁹ Vgl. dazu die Ausführungen unter 4.6.1 zum Pretest und zur Information und Instruktion der Lehrpersonen.

¹⁹⁰ Seit einigen Jahren wird im Kanton Luzern der Stichtag für das Eintrittsalter in die erste Primarklasse innerhalb des Jahres vorverschoben.

¹⁹¹ Feier- und Freitage wie Auffahrt und Pfingsten, Schulreisen, Sporttage etc.

¹⁹² Daraus abgeleitet natürlich auch Fragebogen 2.

¹⁹³ Atteslander, 308f.

4.5.1 Syntaktisch-semantische Kombinationen und ihre prozentuale Verteilung

Die prozentuale Verteilung der vier häufigsten syntaktisch-semantischen Kombinationen innerhalb der ersten Klasse (= 78% Anteil am gesamten Korpus) zeigt in lückenloser, abnehmender Rangreihenfolge das unten stehende Bild:

- 35% aller Idiome weisen die Kombination $mm/norm/2+SG/1$ auf.
- 30% zeigen die Kombination $mm/norm/2+SG/2$.
- 9% zeigen die Kombination $dm/norm/2+SG/1$ ¹⁹⁴.
- 4% zeigen die Kombination $mm/norm/2+SG/3$.

Die gleichen Kombinationen bei der dritten Klasse (= 68% Anteil am Gesamtkorpus) ergeben:

- 44%: $mm/norm/2+SG/1$
- 19%: $mm/norm/2+SG/2$
- 5%: $dm/norm/2+SG/1$
- 0%: $mm/norm/2+SG/3$

Mit dem Entschluss, allen Klassen Phraseologismen aus beiden Klassenstufen vorzulegen, drängt sich zur definitiven Bestimmung des Anteils der Phraseologismen im Fragebogen ein Mittelwert zwischen den beiden Klassenstufen auf. Dieser (er bildet rund 73% Anteil am Gesamtkorpus gebildet aus beiden Klassen) sieht wie folgt aus:

- 39,5% aller Idiome weisen die Kombination $mm/norm/2+SG/1$ auf.
- 24,5 % zeigen die Kombination $mm/norm/2+SG/2$.
- 7 % zeigen die Kombination $dm/norm/2+SG/1$.
- 2 % zeigen die Kombination $mm/norm/2+SG/3$.

Auf die Fragebogen mit je zehn Beispielen umgeschlagen ergibt dies einen approximativen Verteilschlüssel von:

- 4 Beispielen für die Kombination $mm/norm/2+SG/1$.
- 3 Beispielen für die Kombination $mm/norm/2+SG/2$.
- 1 Beispiel für die Kombination $dm/norm/2+SG/1$ ¹⁹⁵.
- 1 Beispiel für die Kombination $mm/norm/2+SG/3$.

¹⁹⁴ Kinegramme werden mit dieser Struktur realisiert

¹⁹⁵ Hier wurde jeweils ein Kinegramme ausgewählt.

Das zehnte Beispiel wurde nicht aus dem Korpus entnommen, sondern als Konstruiertes Idiom¹⁹⁶ in das bestehende Korpus eingeschleust. Zur Wahl stand entweder eine Kombination *mm/norm/2+SG/1* oder *mm/norm/2+SG/2*. Um ein Gegengewicht zu den Kombinationen mit einer Valenz zu erhalten, welche die Hälfte der Items ausmachen (vgl. auch Kinegramme), wird das Konstruierte Idiom in der Kombination *mm/norm/2+SG/2* realisiert.

Die definitive Reihenfolge der einzelnen Phraseologismenarten innerhalb des Fragebogens wird absichtlich vermischt und willkürlich folgendermassen festgelegt:

Nummer des Phraseologismus in der Befragung	syntaktisch / semantische Kombination in Version 1	syntaktisch / semantische Kombination in Version 3
1	tm/norm/2+SG/1	mm/norm/2+SG/1
2	dm/norm/2+SG/1 (Kinegramm)	dm/norm/2+SG/1 (Kinegramm)
3	mm/norm/2+SG/2	mm/norm/2+SG/2
4	Konstruiertes Idiom	Konstruiertes Idiom
5	mm/norm/2+SG/2	mm/norm/2+SG/2
6	mm/norm/2+SG/1	mm/norm/2+SG/1
7	mm/norm/2+SG/2	mm/norm/2+SG/2
8	mm/norm/2+SG/1	mm/norm/2+SG/1
9	mm/norm/2+SG/3	mm/norm/2+SG/3
10	mm/norm/2+SG/1	mm/norm/2+SG/1

Diese Vorgabe der Reihenfolge gilt für alle Fragebogen und alle Befragungen. Sie erleichtert die systematische Auswertung und den Quervergleich über alle Daten der gesamten Untersuchung hinweg.

4.5.2 Auswahl der einzelnen Beispiele und der Konstruierten Idiome

Die Auswahl der konkreten Phraseologismen, die in den Fragebogen aufgenommen werden sollten, basiert auf einem systematischen Karteiauswahlverfahren¹⁹⁷ und ist rein zufällig. Während die geringe Anzahl von Idiomen und Kinegrammen bei den ersten Klassen automatisch die Auswahl begrenzt, bleibt bei den dritten Klassen ein etwas grösserer Spielraum. Die konkreten Beispiele umfassen Items, die hinsichtlich ihrer Motiviertheit hauptsächlich metaphorisch motiviert sind, in Einzelfällen aber auch an die Grenzen des ganzen Spektrums stossen, also auch Phraseologismen umfassen, die je nach Klassifikation als teilmotiviert oder unmotiviert betrachtet werden könnten.

Wie erwähnt, sind neun von zehn Beispielen aus dem Korpus entnommen. Das zehnte Idiom ist ein Konstruiertes Idiom, eine freie Erfindung eines metaphorischen Modells, eines virtuell möglichen, aber real nicht existierenden Idioms mit einer klar vorgegebenen syntaktisch-

¹⁹⁶ Mehr unter V.4.5.2 und vor allem VI.3.3.5.

¹⁹⁷ Schnell, 260.

semantischen Struktur. Grundlage für die Konstruktion bildete die Paraphrasierung anderer Idiome (z. B. *jemanden auf die Palme bringen* etc.). Eine dem Verfasser geeignet erscheinenden Paraphrase (z. B. *jemandem die Freude nehmen, etwas Schönes verderben*) wurde als Ausgangsbasis eingesetzt. In Umkehrung zum "natürlichen" Vorgang des Verstehens von Phraseologismen (Rekonstruktion von der *target domain* zurück zur *source domain*) wurde innerhalb der neu gebildeten konzeptuellen Metapher erst der Bildempfängerbereich definiert und der Bildspenderbereich nachträglich mit idiomatisch möglichst neutralen, das heisst, freien und unbesetzten Nomen und Verben (*Kübel, Torte, Schrank, vernageln*) bestückt und somit eine künstliche Relation hergestellt.

Mit einem konstruierten Beispiel kann ausgeschlossen werden, dass die Kinder und die Lehrpersonen das Idiom kennen. Anhand des Verständnisses des Konstruierten Idioms wird sich zeigen, ob Konstruierte Idiome im Sinne der vom Verfasser gewählten Paraphrase verstanden werden, ob und wie *sich die bildliche Komponente des Inhaltsplanes der metaphorisch motivierten Idiome auf ihre aktuelle Bedeutung auswirkt*¹⁹⁸. Die Ergebnisse werden zeigen, ob eher inhaltlich-semantische Komponenten oder syntaktische Strukturen des neuen Idioms bei dessen Verständnis eine Rolle spielen oder ob real existierende, den Rezipienten bekannte oder unbekannte¹⁹⁹ Idiome besser oder gleichermassen gut wie Konstruierte Idiome verstanden werden.

4.5.3 Kopfzeile und Auswertungsraster

Alle Fragebogen²⁰⁰ enthalten neben Datum, Namen des Schülers, Muttersprache²⁰¹ und Schulort die Kennzeichnung zur Version: K1-Versionen sind Fragebogen, die aus Phraseologismen der ersten Klasse²⁰² zusammengestellt sind. Die alphabetische Laufnummer der Schüler in der Klasse wurde von Lehrpersonen benutzt, welche die Namen der Kinder nicht bekannt geben wollten. Mit dem unten stehenden Kopf des Fragebogens ist es möglich, jede an der Untersuchung beteiligte Person einzeln zu erfassen.

Fragebogen 1 K1-Version Phras. 1 - 10 Mai 2000	Name, Vorname: Muttersprache: <input type="checkbox"/> deutsch <input type="checkbox"/> französisch <input type="checkbox"/> italienisch <input type="checkbox"/> rätoromanisch <input type="checkbox"/> spanisch <input type="checkbox"/> südslowakisch <input type="checkbox"/> griechisch <input type="checkbox"/> türkisch <input type="checkbox"/> portugiesisch <input type="checkbox"/> andere Schulort:	Bitte durch die Lehrperson ausfüllen: Laufnummer im Klassenalphabet:
---	--	---

¹⁹⁸ Dobrovol'skij, 2001, 90.

¹⁹⁹ Dies hängt vom einzelnen Sprachbenützer ab und soll/kann an dieser Stelle nicht erfasst werden.

²⁰⁰ Auch diejenigen der Befragung 2.

²⁰¹ Die Auswahl der Muttersprachen entspricht derjenigen der Erhebungsbogens des statistischen Amtes des Kantons Luzern.

²⁰² Analog dazu die Fragebogen für die dritte Klasse.

Bei den ersten Fragebogen handelt es sich um eine "ungestützte Befragung". Die Kinder wurden mit sogenannten offenen Fragen²⁰³ konfrontiert. Antworten wurden ihnen also ganz bewusst keine vorgelegt. Die Kinder erhielten die Phraseologismen nur mit einem minimalem Kontext²⁰⁴, nirgends wurde eine Paraphrase genannt. Die Nennform wurde unterstrichen. So erhielt ein Schüler für den Fragebogen 1 die folgende Aufgabe:²⁰⁵

- Auftrag:**
- Erkläre die folgenden Sätze in eigenen Worten.
 - Beantworte bitte alle Fragen mit einem ganzen Satz.
 - Übermale das Wort rot, wenn du es nicht verstehst.

K	U	W	1. <u>vor Ärger platzen</u> Beispiel: Die Mutter platzte vor Ärger.	E	RB	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	U	W	2. <u>die Fäuste ballen</u> Beispiel: Heinz ballte nur seine Fäuste und sagte nichts.	E	RB	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Möglichst diskret wurde an den Rändern des Fragebogens der Auswertungsraster angelegt. Die optisch klare Abgrenzung und die für die Kinder unverständlichen Buchstabenkombinationen sollten die Schüler möglichst nicht von ihrer Hauptaufgabe ablenken. Im Besonderen wurde darauf geachtet, dass keine unmittelbar interpretierbaren und im schulischen Zusammenhang bekannten Buchstaben oder Zahlen verwendet wurden. Die befragten Schülerinnen und Schüler in den Pretests stellten keine Rückfragen zu den Randnotizen. Der Lösungsschlüssel, der Mehrfachnennungen zulässt²⁰⁶, wurde auch den Lehrpersonen nicht erklärt und wurde wohl aus diesem Grund nie Gegenstand von Diskussionen.

Die linke Seite des Rasters deckt Aspekte des Wortverständnisses ab:

- | | | |
|----------|---------------------------------|---|
| K | Keine Antwort: | Die Zeile ist leer, es fehlt jegliche Beschriftung. |
| U | Sprachliches Unvermögen: | Alles ist rot angestrichen, drei und mehr Wörter sind rot angestrichen, zentrale Wörter sind rot angestrichen. |
| W | Wörtliche Wiederholung: | Der Phraseologismus oder der Beispielsatz kommt wörtlich oder fast wörtlich ²⁰⁷ wieder in der Antwort vor. |

²⁰³ Vgl. Atteslander, 335.

²⁰⁴ Der Kontext stammt in den meisten Fällen aus dem Schulbuch.

²⁰⁵ Die vollständigen Fragebogen befinden sich im Anhang.

²⁰⁶ Vgl. den detaillierten Auswertungsraster unter VI. 3.3.

²⁰⁷ Anstelle von Mutter steht Vater, anstelle von Heinz steht Esther, anstelle von Fäusten steht Faust etc.

Die rechte Seite des Rasters deckt Aspekte des Verständnisses der einzelnen Phraseologismen ab:

E	Erkannt:	Es steht eine richtige, treffende Paraphrase ohne zusätzliche Angaben.
RB	Richtiges Beispiel:	Der Phraseologismus wird mit einem zutreffenden Beispiel richtig umschrieben, aber nicht paraphrasiert.
FB	Falsches Beispiel:	Der Phraseologismus wird mit einem falschen Beispiel umschrieben und nicht paraphrasiert.
N	Nicht erkannt: ²⁰⁸	Die Lösung trifft nicht zu, weil sie den Phraseologismus nicht richtig paraphrasiert oder weil sie unsinnig ist.

4.6 Ungestützte Befragung

Die Erstklässler wurden im Halbklassenunterricht befragt. Den Kindern wurde der Reihe nach jeweils ein bis mehrmals die Nennform und der dazugehörige Beispielsatz vorgelesen oder vorgesprochen. Damit entfiel für die Kinder ein Teil der anspruchsvollen Lesearbeit; sie konnten sich in einem ersten Schritt direkt auf das Verständnis der Wörter und in einem zweiten auf den Inhalt des Phraseologismus und auf die Niederschrift der Bedeutung konzentrieren. Diese sollte - falls möglich - aus einem Satz oder mindestens einem Satzfragment, sicher aber nicht nur aus einem einzelnen Wort (Vgl. Auftrag, Vorgabe b) bestehen. Den Kindern wurde klar gemacht, dass es bei der Niederschrift keine Rolle spielte, ob die Texte orthographisch richtig oder besonders schön geschrieben wurden. Wichtig war nur, dass jedes Kind ohne Hilfe die Aufgabe für sich löste.

Die Drittklässler beantworteten die Fragen einzeln und schriftlich. Auch hier wurden die Lehrpersonen instruiert, vor, während und nach der Erhebung keine Antworten oder Hilfestellungen zu geben, die mit der Bedeutung der Phraseologismen zu tun hatten. Erlaubt waren nur rein organisatorische Rückfragen. Wie bei den ersten Klassen wurden in einem ersten Schritt die unverständenen Wörter angestrichen, anschliessend die Bedeutung des Phraseologismus aufgeschrieben.

4.6.1 Pretests

Die Konstruktion der Fragebogen erfolgte nach Rücksprache und in Zusammenarbeit mit Primarlehrpersonen und unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten, die bei einer bereits erfolgten, vergleichbar gelagerten Untersuchung²⁰⁹ aufgekommen waren. Vor der definitiven

²⁰⁸ Vgl. den Auswertungsraster unter VI. 3.3.

²⁰⁹ Hörler, Imbach, 1995.

Streuung der Befragung an alle Klassen wurden Pretests mit Kindern beider Klassenstufen durchgeführt.

Die Pretests mit den Erstklässlern zeigten ein etwas unterschiedliches Bild. Alle Kinder waren zwar in der Lage, die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen, bedurften aber in organisatorischer Hinsicht unterschiedlicher Betreuung durch die Lehrperson. Einzelne Schüler hatten keine Probleme, die Aufgaben (inklusive des Lesens der Beispiele) völlig selbständig zu lösen, andere stützten sich sehr auf das wiederholte Vorlesen der Beispiele durch die Lehrperson. Diese individuelle Betreuung zur Erfüllung der gestellten Aufgabe konnte jedoch von den Lehrpersonen geleistet werden, ohne den Kindern in den entscheidenden Punkten zu helfen. Bei den dritten Klassen reduzierte sich die Hilfestellung durch die Lehrperson in deutlichem Umfang; eine durch Vorgaben des Verfassers klar strukturierte, systematische Durchführung der Erhebung war aber auch hier nötig.

4.6.2 Allgemeine Probleme mit Fragebogen 1

Der Fragebogen 1 sollte das Verständnis von Phraseologismen prüfen, ohne den Kindern mögliche Antworten vorzugeben. Für die Schüler hatte dies zur Folge, dass sie die Redewendungen mit ihren eigenen Worten erklären mussten. Reaktionen wie: *Ich weiss irgendwie scho, was das heisst, aber ich chas ned erkläre*, machen offensichtlich, dass die Kinder einen Phraseologismus vermutlich kennen und eventuell auch verstehen, diesen aber nicht erklären können oder sich dies nicht zutrauen. In diesem Fall wurden die Kinder ermuntert, einfach hinzuschreiben, was ihnen in den Sinn komme, ohne besonders darauf zu schauen, ob die Antwort jetzt richtig oder falsch sei. Grundsätzlich wurden die Lehrpersonen angehalten, den Schülerinnen und Schülern so weit es möglich und nötig war, die Angst vor falschen Antworten, vor Versagen und vor allfälligen Konsequenzen aus falschen Lösungen zu nehmen.

Erst- wie Drittklässler hatten zum Teil Schwierigkeiten, die Bedeutung der Phraseologismen in eigenen Worten kurz zusammenzufassen. Für alle Kinder stellte sich das Problem, ihre Gedanken zu formulieren und aufzuschreiben. Schüler mit geringem Arbeitstempo oder Schreibschwächen waren dabei sehr gefordert, dauerte die Arbeit doch teilweise bis zu einer ganzen Unterrichtsstunde bei voller Konzentration. Einzelne Antworten (vor allem gegen Ende des Fragebogens) blieben wohl aus diesem Grund manchmal unbeantwortet (**K**) oder präsentierten sich als simple Wiederholungen des vorgegebenen Textes (**W**). Oft verwiesen die Kinder auf einen ihnen geläufigen Kontext, in dem der Phraseologismus auch verwendet werden kann. So brachten sie den Phraseologismus in Zusammenhang mit einer kleinen Geschichte oder einem

Beispiel, ohne ihn aber konkret zu paraphrasieren²¹⁰. Diese Schüler waren zwar in der Lage, den Phraseologismus richtig zu verwenden, konnten ihn aber nicht genau erklären. Bemerkenswert ist hinsichtlich der Erklärungsstrategien auch, dass die Kinder zum Teil nicht den Sinn des Phraseologismus erklärten, sondern die Ursache (FB, RB). Besonders auffällig bei den Erstklässlern war, dass sie den erfragten Phraseologismus oft leise für sich wiederholten, sich selbst nochmals vorsprachen, dies vor allem dann, wenn sie offenbar den Ausdruck nicht kannten oder ihn zumindest nicht erklären konnten.²¹¹

Mit der Kennzeichnung der unverstandenen Wörter kann zwar differenziert erfasst werden, welche Wörter das Kind nicht verstanden hat, doch kam es im Pretest wie in der Befragung immer wieder vor, dass Kinder einen oder mehrere Ausdrücke in einer ersten Lesung rot anfärbten und anschliessend in einem zweiten Durchgang trotzdem einen Satz zur Bedeutung des Phraseologismus hinschrieben, der dann richtig oder falsch sein konnte. Hier galt es, sich für das eine oder das andere zu entscheiden. In der Regel wurden vorhandene Antworten als richtig (E) oder falsch (N) gewertet, auch wenn das Kind Einzelwörter rot angestrichen hatte.

Das Verständnis der Phraseologismen ist mittels Fragebogen 1 nur bedingt messbar. Ein Kind, das über einen grossen Wortschatz verfügt, kann den Phraseologismus viel eher erklären als eines, das sprachlich weniger gewandt ist. Ein solcher Schüler - insbesondere ein Fremdsprachiger - verfügt möglicherweise nicht über die notwendige Erklärungskompetenz, obwohl er einen Phraseologismus im Alltag richtig verwenden könnte. Die Problematik der Unterschiede zwischen den Individuen begrenzt sich allerdings nicht auf den Bereich der Phraseologismen; sie stellt vielmehr eine alle Lebensbereiche tangierende Komponente unseres sozialen Lebens dar und kann aus diesem Grund in dieser Untersuchung nur angesprochen, nicht aber wirklich berücksichtigt werden.

4.7 Konstruktion von Fragebogen 2

Die zweite Befragung wurde wiederum mittels identisch aufgebauter Fragebogen durchgeführt. Diese setzen sich aus den gleichen Phraseologismen zusammen, die bereits Gegenstand der ersten Befragung gewesen sind, doch ist der zweite Fragebogen stark strukturiert. Die Fragen sind nicht mehr offen, sondern kategorisiert.²¹² Den Kindern wurde jeweils die vom Kontext losgelöste Nennform eines Phraseologismus präsentiert. Zu jedem Phraseologismus stehen drei Paraphrasen

²¹⁰ Vgl. dazu die Auswahl der Schülerantworten in Kapitel VI. 3.3.

²¹¹ Vgl. Burger, Phraseologie und Spracherwerb, 241. Burger führt aus, dass das blosse Wiederholen des erfragten Ausdrucks Zeichen dafür ist, dass das Kind gerade keine Lust hat zu erklären oder überhaupt nicht versteht.

²¹² Vgl. Atteslander, 335.

zum Ankreuzen zur Verfügung. Analog zu Fragebogen 1 wurde ihnen die folgende Aufgabe gestellt:

- Auftrag:**
- Beantworte bitte alle Fragen.
 - Kreuze den Satz an, der für dich die Bedeutung des unterstrichenen Ausdruckes am besten trifft!
 - Übermale das Wort rot, wenn du es nicht verstehst.

K	U	F	1. <u>vor Ärger platzen</u>	E	W	U
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>△ einen Nervenzusammenbruch haben</p> <p>○ ganz fest böse sein</p> <p><input type="checkbox"/> vor Ärger einen Ballon zerplatzen</p> <p>? <input type="checkbox"/> ? <i>Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	U	F	2. <u>die Fäuste ballen</u>	E	W	U
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>△ mit der Faust auf einen Ball schlagen</p> <p>○ heimlich wütend sein und drohen</p> <p><input type="checkbox"/> mit der Hand eine Faust machen</p> <p>? <input type="checkbox"/> ? <i>Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Von den drei Paraphrasen enthielt eine die ganzheitliche Bedeutung, eine zweite die wörtliche und die dritte eine Bedeutung, die entweder auf ein einzelnes Wort anspielte oder keinen erkennbaren Sinnzusammenhang zur Nennform zuliess. Die richtige Antwort wurde, so weit es möglich war, nach *Duden 11, Redewendungen*, formuliert. Die Reihenfolge der verschiedenen Antworten wurde so gestaltet, dass für die Kinder keine Systematik erkennbar war.

Die geometrischen Figuren vor jeder Antwort dienten der klaren optischen Abgrenzung der drei Antwortmöglichkeiten und gaben den Kindern einen zusätzlichen Merk- und Haltepunkt, wenn die Antwortsätze von der Lehrperson vorgelesen wurden.

Die Kinder hatten ferner die Möglichkeit, falls sie vom Rotstift nicht gebraucht gemacht hatten, als Lösung auch den Satz: *Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.* anzukreuzen.

In Analogie zum Fragebogen 1 der gestützten Befragung wurde auch beim Fragebogen 2 der Auswertungsraster mitgeliefert.

- **K** *keine Antwort:* Kein Merkmal ist angekreuzt.
- **U** *sprachliches Unvermögen:* Alles ist rot angestrichen, drei und mehr Wörter sind rot angestrichen, zentrale Wörter sind rot angestrichen.
- **F** *Fragezeichen:* Die vierte Antwortmöglichkeit wurde angekreuzt.

- **E** *Erkannt:* Die zutreffende Paraphrase wurde angekreuzt.
- **W** *Wörtlich:* Die wörtliche Paraphrase wurde angekreuzt.
- **Ü** *Unsinnig:* Die unsinnige (*üble*) Paraphrase wurde angekreuzt.

Wie schon bei Fragebogen 1 wurden die Kinder auch bei Fragebogen 2 während rund einer Lektion befragt. Den Erstklässlern wurde dabei erst die Nennform, anschliessend die drei Möglichkeiten langsam und deutlich vorgelesen. Dabei sollten sich die Kinder noch nicht auf eine Lösung festlegen, sondern noch ein zweites Mal hinhören, um sich erst dann für die zutreffende Antwort zu entscheiden.

Die Pretests ergaben, dass die Kinder der ersten Klasse die drei Antworten zwar aufnehmen und analysieren konnten, jedoch Mühe hatten, den aus ihrer Sicht zutreffenden Ausdruck aufgrund ihrer bescheidenen Lesekompetenz noch einmal kurz zu lesen oder ihn im Gedächtnis zu behalten. Um diesem Problem auszuweichen wurde den Kindern mit einer optischen Gedächtnisstütze geholfen. Drei geometrisch unterschiedliche Figuren sollten jeweils stellvertretend für eine Antwort stehen. Die Kinder mussten somit nicht eine Antwort als Ganzes memorieren, sondern konnten sich beim ersten oder zweiten Vorlesen eine der zur Antwort gehörenden Figuren merken und anschliessend ankreuzen. Erreicht wurde damit, dass die ohnehin schon beträchtliche Gedächtnisleistung der Erstklässler (Vergleichen der drei Varianten) nicht durch eine zusätzliche Anstrengung (Behalten und Ankreuzen des "richtigen" Lösungssatzes) beeinträchtigt wurde. Die Fragen von Fragebogen 2 wurden der Reihe nach durchgegangen. Die Erstklässler waren aufgrund der Konstruktion des Fragebogens meist problemlos in der Lage, sich während der kurzen Zeit des Ausfüllens voll zu konzentrieren und die Fragen zu beantworten. Schüler, die sich bereits nach dem ersten Vorlesen für eine Antwort

entschieden hatten, konnten das Angebot des nochmaligen Vorlesens zur Überprüfung ihrer Antwort nutzen.

Den dritten Klassen wurden die Multiple-Choice-Fragebogen von den Lehrpersonen zur selbständigen Bearbeitung vorgelegt. Die Lehrpersonen wurden erneut dazu angehalten, den Schülern inhaltlich in keiner Weise zu helfen. Im Gegensatz zu Fragebogen 1, dessen schriftliche Beantwortung für die Klassen zeitaufwändig und anstrengend gewesen war, bot Fragebogen 2 keine derartigen Probleme. Die meisten Schüler lieferten den fertig ausgefüllten Fragebogen nach etwa 20 Minuten bei ihrer Lehrperson ab; verglichen mit Fragebogen 1 war die Anzahl der unbeantworteten Fragen gering.

4.8.2 Probleme von Fragebogen 2

Bei der Befragung der Erstklässler zeigte sich deutlich, dass sowohl die Konzentrationsfähigkeit wie auch die Verarbeitungskapazität eines Kindes eine wichtige Rolle spielten. Während die einen Kinder bereits nach dem ersten Vorlesen problemlos die drei Antworten gegeneinander abschätzen (ersichtlich am tonlosen Nachsprechen, dem prompten Setzen der Kreuze oder dem deutlichen tonlosen Mitlesen) und eine (richtige) Wahl treffen konnten, wirkten die anderen auch nach dem zweiten Vorlesen unsicher und überfordert. Solche Kinder verlangten entweder das nochmalige Wiederholen einzelner oder aller Antwortmöglichkeiten oder setzten ihr Kreuz scheinbar willkürlich. Nur 2.66%²¹³ der Kinder wählten die Antwort *...ich weiss aber nicht...*, obwohl ihnen diese vor der Befragung als Möglichkeit angeboten worden war. Die Schüler vermieden diese Antwort in den meisten Fällen und wählten fast immer eine der drei Antwortmöglichkeiten aus. Dies kann aus den folgenden Gründen geschehen sein:

- Das Leistungs- und Konkurrenzdenken der Kinder dieses Alters ist überraschend gross. Dies äusserte sich sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung in Aussagen wie *Wie vel han ich falsch gmacht?* oder *Het de xy alles chönne?*²¹⁴ Man kann also annehmen, dass die Schüler die Antworten *... ich weiss aber nicht ...* vermieden, um vor sich, den Lehrpersonen und den Mitschülern besser dazustehen.
- Andererseits meinen Kinder im frühen Schulalter, sie verstünden immer alles richtig (vgl. III.1.3.) und setzten deshalb problemlos ein Kreuz bei einer der drei Vorgaben.

²¹³ Vgl. VI.2.3.5, Tabelle 8.

²¹⁴ Die Lehrpersonen versuchten solche Fragen abzufedern, indem sie den Kinder erklärten, dass keine Benotung vorgesehen sei, dass die Richtigkeit der Antworten nicht im Vordergrund stehen würde, dass es nicht nur um richtig oder falsch gehe, sondern dass mehrere Antwortmöglichkeiten denkbar seien.

Für die fremdsprachigen Erst- und Drittklässler stellte sich das Problem, dass sie unter Umständen weder die drei ersten Antwortmöglichkeiten, noch die Antwort ... *ich weiss aber nicht* ... richtig verstehen konnten. Die einzige Möglichkeit, die ihnen blieb, war das Anstreichen der Wörter mit roter Farbe. Einzelne Schüler waren während der Befragung ausschliesslich damit beschäftigt²¹⁵. Dieses grundsätzliche Scheitern an der deutschen Sprache wirft aber vielmehr ein Licht auf die Problematik der Integration fremdsprachiger Schüler in den Deutschunterricht von Regelklassen als auf das Verständnis von Phraseologismen durch fremdsprachige Schüler.

Im Zusammenhang mit Fragebogen 2 könnten sich aufgrund bisheriger Erkenntnisse aus der Forschung²¹⁶ für alle Kinder beider Stufen die folgenden Probleme stellen:

- Unter Umständen verleitet das Vorhandensein der wörtlichen Bedeutung die Schüler dazu - um ja keinen Fehler zu machen (Lehrer-Schüler-Effekt) - diese zu wählen.
- Eine Ausnahme besteht darin, dass die wörtliche Bedeutung zu unwahrscheinlich ist und somit ausgeschlossen werden kann. Je unwahrscheinlicher die wörtliche Bedeutung, desto grösser die Chance, dass ein Phraseologismus ganzheitlich oder unsinnig verstanden wird.
- Da die Befragung ohne Kontext für die Kinder eine unnatürliche Situation darstellt, wird eine wörtliche Interpretation eher begünstigt. Die Angabe der wörtlichen Bedeutung kann somit quasi als Falle für die Schüler interpretiert werden.

5. Hypothesen zum Verständnis der Phraseologismen

Bei der Auswertung der Fragebogen 1 und 2 geht es einerseits um das Verständnis aller oder einzelner Phraseologismen hinsichtlich Schulstufe, Geschlecht, Muttersprache und Schulort, andererseits auch um den Vergleich innerhalb und zwischen den beiden Schulstufen zwischen den Geschlechtern, den Mädchen und den Jungen, den deutsch- und den fremdsprachigen Kindern und den Schulorten. Schwerpunkte der Untersuchung liegen dabei auch im Verständnis der Phraseologismen hinsichtlich der Semantik, also der Bedeutung eines Phraseologismus, und hinsichtlich der Syntax, also seiner syntaktischen Struktur.

Auf der Basis bisheriger Forschung werden Hypothesen formuliert, die deskriptiv, quantitativ und qualitativ überprüft und interpretiert werden sollen. Die statistischen Resultate werden in Kapitel VI durch die Vorstellung und Diskussion einzelner Antworten der Schüler ergänzt.

²¹⁵ Einzelne Schüler befanden sich erst seit ganz kurzer Zeit (in einem - allerdings nicht berücksichtigten Fall - seit zwei Tagen) in der Schweiz und verfügten über keine bis äusserst geringe Deutschkenntnisse.

²¹⁶ Vgl. Häcki Buhofer, 1994, 15.

Sofern Fragebogen 1 und 2 und die Versionen 1 und 3 im folgenden nicht speziell erwähnt sind, beziehen sich die Hypothesen immer auf beide Fragebogen und beide Versionen.

5.1 Das Verständnis aller Phraseologismen bei allen Befragten

Die unten stehende Matrix zeigt schematisch die Komplexität der Materie hinsichtlich der Formulierung sinnvoller Hypothesen. Sie umfasst nur die Hypothese 1 mit ihren Unterhypothesen vollständig, die folgenden Hypothesen sind mit Beginn der Hypothese 1.2 nur noch angedeutet. Die Matrix macht die Analogie sämtlicher Unterhypothesen sichtbar und dient als Orientierungshilfe bei der Gewichtung und Nummerierung der nachfolgenden Hypothesen.

Die Matrix berücksichtigt nicht alle möglichen Hypothesen, denn möglich heisst nicht unbedingt sinnvoll. So wird beispielsweise auf die Ausformulierung der Hypothese 1.1.1 (deutschsprachige Mädchen verstehen FB 1 besser als FB 2) und ähnliche Hypothesen verzichtet, da sie zu detailliert, zu wenig aussagekräftig und bereits in anderen Hypothesen (hier z.B. in 1.1) enthalten sind. Ebenso wäre es möglich²¹⁷, bei allen Fragebogen die richtig erkannten Phraseologismen nach Ort und Geschlecht aufzuschlüsseln; doch auch darauf wurde verzichtet, wie überhaupt auf alle vergleichbaren Fragestellungen, die aufgrund ihrer Resultate eine geringe Aussagekraft hätten.

²¹⁷ Dies aufgrund der Möglichkeiten der Datenbank, mit der die Auswertung der Fragebogen erfasst wurde (vgl. VI.).

HYPOTHESE		1	1.1	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.1.3.1	1.1.3.2	1.1.4	1.2	1.2.1	1.2.2	1.2.3
Ort	brück												
	esch												
	hoch												
	inwil												
Geschlecht	rain												
	Mädchen												
Muttersprache	Junge												
	deutsch												
	fremd	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓		↓	↓	↓	↓
ungestützte Befragung	einzelne Phras.	K	↑	↑		↑	↑	↑					
		U											
		W											
		E											
	FB1 Version 1	RB											
		FB											
		N							↓				
		K			↑				↑				
	einzelne Phras.	U											
		W											
		E											
		RB											
gestützte Befragung	FB2 Version 1	FB											
		N											
		k								↑	↑		↑
		u											
	FB2 Version 3	f											
		e											
		w											
		ü										↑	
	einzelne Phras.	k											
		u											
		f											
		e											
	FB2 Version 3	w											
		ü											

Die anschliessend formulierten Hypothesen liefern meiner Ansicht nach genügend sachdienliche Erkenntnisse. Unter der Nummer 1 wird eine erste Reihe von Hypothesen und Teilhypothesen formuliert, die das Augenmerk auf die verschiedenen sinnvollen Fragestellungen mit allen Phraseologismen und allen Befragten richtet. Unter der Nummer 2 werden Hypothesen und Teilhypothesen formuliert, die sich mit den verschiedenen Teilaspekten (Sprache, Klasse, Version etc.) in den unterschiedlichsten Kombinationen auseinandersetzen. Die Titelgebung der einzelnen Hypothesen widerspiegelt den inhaltlichen Fokus und fasst aus Gründen der Übersichtlichkeit in aller Kürze die darauf folgende ausformulierte Hypothese zusammen. Während die Hypothesen in Kapitel V noch systematisch aufgelistet werden, wird dies in Kapitel VI nicht mehr möglich sein, da dort die einzelnen Befragungen im Mittelpunkt stehen, ausgezählt und auf die hier formulierten Hypothesen hin überprüft werden. Eine lineare Abbildung der Hypothesen wie in diesem Kapitel würde bei Kapitel VI zu enormer Redundanz und wenig brauchbaren Ergebnissen führen. Die zentralen Ergebnisse sind jedoch in den

Kapitelzusammenfassungen und vor allem in der Diskussion und Zusammenfassung am Schluss dieser Arbeit nochmals aufgeführt.

Hypothese 1 Fokus auf alle Befragten und alle Phraseologismen

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in ungestützten und gestützten Befragungen signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden. Dabei verstehen die deutschsprachigen Befragten signifikant besser als die fremdsprachigen.

Hypothese 1.1 Fokus auf alle Befragten und die ungestützte Befragung insgesamt

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in ungestützten Befragungen signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.

Hypothese 1.1.1 Fokus auf alle Befragten und die ungestützte Befragung Version 1

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in der ungestützten Befragung Version 1 signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.

Hypothese 1.1.2 Fokus auf alle Befragten und die ungestützte Befragung Version 3

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in der ungestützten Befragung Version 3 signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.

Hypothese 1.1.3 Fokus auf alle Befragten, die ungestützte Befragung und die unterschiedlichen Muttersprachen

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in ungestützten Befragungen signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

Hypothese 1.1.3.1 Fokus auf alle Befragten, die ungestützte Befragung, die unterschiedlichen Muttersprachen und Version 1

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in der ungestützten Befragung Version 1 signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

Hypothese 1.1.3.2 Fokus auf alle Befragten, die ungestützte Befragung, die unterschiedlichen Muttersprachen und Version 3

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in der ungestützten Befragung Version 3 signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

Hypothese 1.1.4 Fokus auf die gestützte Erhebung und die beiden Versionen im Vergleich

Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen in Version 1 vergleichbar gut verstanden wie in Version 3.

Hypothese 1.2 Fokus auf alle Befragten und die gestützte Befragung insgesamt

(n)²¹⁸

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in gestützten Befragungen signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.

Hypothese 1.2.1 Fokus auf alle Befragten und die gestützte Befragung Version 1

(n)

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in der gestützten Befragung Version 1 signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.

Hypothese 1.2.2 Fokus auf alle Befragten und die gestützte Befragung Version 3

(n)

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in der gestützten Befragung Version 3 signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.

Hypothese 1.2.3 Fokus auf alle Befragten, die gestützte Befragung und die unterschiedlichen Muttersprachen

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in gestützten Befragungen signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

²¹⁸ Siehe Erklärung unter VII.2.1.

Hypothese 1.2.3.1 Fokus auf alle Befragten, die gestützte Befragung, die unterschiedlichen Muttersprachen und Version 1

(n) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in der gestützten Befragung Version 1 signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

Hypothese 1.2.3.2 Fokus auf alle Befragten, die gestützte Befragung, die unterschiedlichen Muttersprachen und Version 3

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in der gestützten Befragung Version 3 signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

Hypothese 1.2.4 Fokus auf die gestützte Erhebung und die beiden Versionen im Vergleich

(n) Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen in Version 1 vergleichbar gut verstanden wie in Version 3.

Hypothese 1.3 Fokus auf alle Befragten und das Geschlecht

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Mädchen in gestützten wie in ungestützten Befragungen gleich gut verstanden wie von allen Knaben.

Hypothese 1.3.1 Fokus auf alle Befragten, das Geschlecht und deutsche Muttersprache

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext bsgelöst sind, werden von allen befragten deutschsprachigen Mädchen in gestützten wie in ungestützten Befragungen gleich gut verstanden wie von allen deutschsprachigen Knaben.

Hypothese 1.3.2 Fokus auf alle Befragten, das Geschlecht und fremde Muttersprache

Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten fremdsprachigen Mädchen in gestützten wie in ungestützten Befragungen gleich gut verstanden wie von allen fremdsprachigen Knaben.

- Hypothese 2** **Fokus auf die gestützte vs. die ungestützte Erhebung**
Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen Befragten in gestützten Befragungen signifikant besser verstanden als in ungestützten. Dies gilt sowohl für die Version 1 wie auch die Version 3.
- Hypothese 2.1** **Fokus auf die gestützte vs. ungestützte Erhebung bei deutschsprachigen Befragten**
(n) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von deutschsprachigen Befragten in gestützten Befragungen signifikant besser verstanden als in ungestützten.
- Hypothese 2.2** **Fokus auf die gestützte vs. ungestützte Erhebung bei fremdsprachigen Befragten**
Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von fremdsprachigen Befragten in gestützten Befragungen besser verstanden als in ungestützten.
- Hypothese 2.3** **Fokus auf die gestützte Erhebung und wörtliches (w) vs. ganzheitliches (e) Verstehen**
Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von allen Kindern häufiger wörtlich als ganzheitlich verstanden.
- Hypothese 2.3.1** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. ganzheitliches (e) Verstehen und deutsche Muttersprache**
(n) Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den deutschsprachigen Kindern häufiger wörtlich als ganzheitlich verstanden.
- Hypothese 2.3.2** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. ganzheitliches (e) Verstehen und fremde Muttersprache**
(n) Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den fremdsprachigen Kindern häufiger wörtlich als ganzheitlich verstanden.
- Hypothese 2.3.3** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. ganzheitliches (e) Verstehen und die erste Klasse**
(n) Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den ersten Klassen häufiger wörtlich als ganzheitlich verstanden.

- Hypothese 2.3.4** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. ganzheitliches (e) Verstehen und die dritte Klasse**
Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den dritten Klassen häufiger wörtlich als ganzheitlich verstanden.
- Hypothese 2.4** **Fokus auf die gestützte Erhebung und wörtliches (w) vs. unsinniges (ü) Verstehen**
Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von allen Kindern häufiger wörtlich als unsinnig verstanden.
- Hypothese 2.4.1** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. unsinniges (ü) Verstehen und deutsche Muttersprache**
Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den deutschsprachigen Kindern häufiger unsinnig als wörtlich verstanden.
- Hypothese 2.4.2** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. unsinniges (ü) Verstehen und fremde Muttersprache**
Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den fremdsprachigen Kindern häufiger wörtlich als unsinnig verstanden.
- Hypothese 2.4.3** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. unsinniges (ü) Verstehen und die erste Klasse**
Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den ersten Klassen häufiger wörtlich als unsinnig verstanden.
- Hypothese 2.4.4** **Fokus auf die gestützte Erhebung, wörtliches (w) vs. unsinniges (ü) Verstehen und die dritte Klasse**
Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von den dritten Klassen häufiger wörtlich als unsinnig verstanden.

5.2 Das Verständnis aller Phraseologismen hinsichtlich einzelner syntaktischer oder semantischer Aspekte

- Hypothese 3**
(n) **Fokus auf die Valenzen**
Je mehr freie Valenzen ein Phraseologismus hat, desto grösser sind die Verständnisschwierigkeiten für deutsch- und fremdsprachige Schüler. Ein Phraseologismus mit zwei Valenzen wird von allen Befragten signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 3.1**
(n) **Fokus auf die Valenzen und deutsche Muttersprache**
Ein Phraseologismus mit zwei Valenzen wird von allen deutschsprachigen Befragten signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 3.2**
(n) **Fokus auf die Valenzen und fremde Muttersprache**
Ein Phraseologismus mit zwei Valenzen wird von allen fremdsprachigen Befragten signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 3.3**
(n) **Fokus auf die Valenzen und 1. Klasse**
Ein Phraseologismus mit zwei Valenzen wird von allen Erstklässlern signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 3.4**
(n) **Fokus auf die Valenzen und 3. Klasse**
Ein Phraseologismus mit zwei Valenzen wird von allen Drittklässlern signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 4**
(n) **Fokus auf die Valenzen**
Je mehr freie Valenzen ein Phraseologismus hat, desto grösser sind die Verständnisschwierigkeiten für deutsch- und fremdsprachige Schüler. Ein Phraseologismus mit drei Valenzen wird von allen Befragten signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 4.1**
(n) **Fokus auf die Valenzen und deutsche Muttersprache**
Ein Phraseologismus mit drei Valenzen wird von allen deutschsprachigen Befragten signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.

-
- Hypothese 4.2**
(n) **Fokus auf die Valenzen und fremde Muttersprache**
Ein Phraseologismus mit drei Valenzen wird von allen fremdsprachigen Befragten signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 4.3**
(n) **Fokus auf die Valenzen und 1. Klasse**
Ein Phraseologismus mit drei Valenzen wird von allen Erstklässlern signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 4.4**
(n) **Fokus auf die Valenzen und 3. Klasse**
Ein Phraseologismus mit drei Valenzen wird von allen Drittklässlern signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 5**
Fokus auf die syntaktische Struktur der am besten verstandenen Phraseologismen
Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen haben alle die gleiche syntaktische Merkmalsstruktur.
- Hypothese 5.1**
Fokus auf die am besten verstandenen Phraseologismen und die Muttersprache
Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen werden von den deutschsprachigen Kindern am besten verstanden.
- Hypothese 5.2**
(n) **Fokus auf die am besten verstandenen Phraseologismen und die Muttersprache**
Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen werden von den fremdsprachigen Kindern am besten verstanden.
- Hypothese 6**
Fokus auf die syntaktische Struktur der Phraseologismen in den Schulbüchern
Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen gehören bezüglich ihrer syntaktischen Kombination zu jener Kategorie der Idiome, die in den Schulbüchern am meisten vorkommt.
- Hypothese 6.1**
(n) **Fokus auf die Qualität des Verstehens und syntaktische Struktur**
Diejenigen syntaktischen Kombinationen von Phraseologismen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden von allen befragten Schülern signifikant besser verstanden als nicht verstanden.

- Hypothese 6.1.1 Fokus auf die Qualität des Verstehens, die syntaktische Struktur und ungestützte Befragung**
- (n) Diejenigen syntaktischen Kombinationen von Phraseologismen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden von allen befragten Schülern in der ungestützten Befragung signifikant besser verstanden als nicht verstanden.
-
- Hypothese 6.1.2 Fokus auf die Qualität des Verstehens, die syntaktische Struktur und gestützte Befragung**
- (n) Diejenigen syntaktischen Kombinationen von Phraseologismen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden von allen befragten Schülern in der gestützten Befragung signifikant besser verstanden als nicht verstanden.
-
- Hypothese 6.1.3 Fokus auf die Qualität des Verstehens, die syntaktische Struktur und deutsche Muttersprache**
- (n) Diejenigen syntaktischen Kombinationen von Phraseologismen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden von deutschsprachigen Schülern signifikant besser verstanden als nicht verstanden.
-
- Hypothese 6.1.4 Fokus auf die Qualität des Verstehens, die syntaktische Struktur und die fremde Muttersprache**
- (n) Diejenigen syntaktischen Kombinationen von Phraseologismen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden von fremdsprachigen Schülern signifikant besser verstanden als nicht verstanden.
-
- Hypothese 6.1.5 Fokus auf die Qualität des Verstehens, die syntaktische Struktur und die Klasse 1**
- (n) Diejenigen syntaktischen Kombinationen von Phraseologismen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden von allen Erstklässlern signifikant besser verstanden als nicht verstanden.
-
- Hypothese 6.1.6 Fokus auf die Qualität des Verstehens, die syntaktische Struktur und die Klasse 3**
- (n) Diejenigen syntaktischen Kombinationen von Phraseologismen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden von allen Drittklässlern signifikant besser verstanden als nicht verstanden.

Hypothese 7 (n)	Fokus auf einheitliche semantische Merkmale Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen weisen einheitliche semantische Merkmale auf.
Hypothese 7.1 (n)	Fokus auf das semantische Merkmal "umgangssprachlich" Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen gehören zu den lexikographisch als umgangssprachlich markierten Phraseologismen.
Hypothese 7.1.1 (n)	Fokus auf die semantischen Merkmale "umgangssprachlich" und die Muttersprache Umgangssprachliche Phraseologismen werden von deutsch- und fremdsprachigen Schülern ohne signifikante Unterschiede verstanden.
Hypothese 7.1.2 (n)	Fokus auf die semantischen Merkmale "umgangssprachlich" vs. "neutral" und die Muttersprache Die lexikographisch neutral markierten Phraseologismen werden von den Deutschsprachigen signifikant besser verstanden.
Hypothese 8	Fokus auf konstruierte Phraseologismen Die konstruierten Phraseologismen werden von allen Befragten gleich gut verstanden.
Hypothese 8.1	Fokus auf konstruierte Phraseologismen und beide Befragungen Die konstruierten Phraseologismen werden von allen Befragten in der gestützten Befragung besser verstanden als in der ungestützten.
Hypothese 8.1.1	Fokus auf konstruierte Phraseologismen, gestützte Befragung und deutsche Muttersprache Die konstruierten Phraseologismen werden von deutschsprachigen Kindern in der gestützten Befragung besser verstanden als in der ungestützten.
Hypothese 8.1.2 (n)	Fokus auf konstruierte Phraseologismen, gestützte Befragung und fremde Muttersprache Die konstruierten Phraseologismen werden von fremdsprachigen Kindern in der gestützten Befragung nicht besser verstanden als in der ungestützten.

Hypothese 8.1.3 Fokus auf konstruierte Phraseologismen und andere Phraseologismen

Die konstruierten Phraseologismen werden in beiden Befragungen gleich gut verstanden wie die realen Phraseologismen.

5.3 Das Verständnis aller Phraseologismen innerhalb der Versionen 1 und 3

Unter 5.3 steht das Verständnis der Phraseologismen der einzelnen Versionen bei allen Beteiligten im Vordergrund. Es sollen hier nur noch Hypothesen formuliert werden, die nicht schon in vergleichbarer Form unter den Hypothesen 1 bis 8 formuliert worden sind.

Hypothese 9 Fokus auf Phraseologismen aus Erstklassbüchern

Innerhalb von beiden Fragebogen werden die Phraseologismen aus den Schulbüchern der ersten Klasse (Version 1) signifikant besser verstanden als die Phraseologismen aus den Schulbüchern der dritten Klasse (Version 3).

Hypothese 9.1 Fokus auf Phraseologismen aus Erstklassbüchern und ungestützte Befragung

Innerhalb der ungestützten Befragung werden die Phraseologismen aus den Schulbüchern der ersten Klasse signifikant besser verstanden als die Phraseologismen aus den Schulbüchern der dritten Klasse.

Hypothese 9.2 Fokus auf Phraseologismen aus Erstklassbüchern und gestützte Befragung

Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen aus den Schulbüchern der ersten Klasse signifikant besser verstanden als die Phraseologismen aus den Schulbüchern der dritten Klasse.

Hypothese 10 Fokus auf Verständnisunterschiede zwischen den beiden Befragungen

In der gesamten Befragung sind die Verständnisunterschiede zwischen den Versionen 1 und 3 miteinander vergleichbar.

Hypothese 11 Fokus auf Verständnisunterschiede zwischen den beiden Befragungen und den Klassen in Version 1

Bei Version 1 sind die Verständnisunterschiede zwischen der gestützten und der ungestützten Befragung innerhalb der ersten Klassen mit den Unterschieden innerhalb der dritten Klassen vergleichbar.

- Hypothese 12** **Fokus auf Verständnisunterschiede zwischen den beiden Befragungen und den Klassen in Version 3**
 Bei Version 3 sind die Verständnisunterschiede zwischen der gestützten und der ungestützten Befragung innerhalb der ersten Klassen mit den Unterschieden innerhalb der dritten Klassen vergleichbar.
- Hypothese 13** **Fokus auf Verständnisunterschiede zwischen den beiden Befragungen und den Sprachen in Version 1**
 Bei Version 1 sind die Verständnisunterschiede zwischen der gestützten und der ungestützten Befragung innerhalb der deutschsprachigen Befragten mit den Unterschieden innerhalb der fremdsprachigen Befragten vergleichbar.
- Hypothese 14** **Fokus auf Verständnisunterschiede zwischen den beiden Befragungen und den Sprachen in Version 3**
 Bei Version 3 sind die Verständnisunterschiede zwischen der gestützten und der ungestützten Befragung innerhalb der deutschsprachigen Befragten mit den Unterschieden innerhalb der fremdsprachigen Befragten vergleichbar.

5.4 Das Verständnis aller Phraseologismen bei den ersten und dritten Klassen

- Hypothese 15** **Fokus auf alle Phraseologismen und beide Stufen**
 Alle Phraseologismen werden von Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von Kindern der ersten Klassen.
- Hypothese 15.1** **Fokus auf die ungestützte Befragung und beide Stufen**
 (n) Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung werden von Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von Kindern der ersten Klassen. Dies gilt sowohl für die Version 1 wie auch die Version 3.
- Hypothese 15.1.1** **Fokus auf die ungestützte Befragung, beide Stufen und deutschsprachige Befragte**
 (n) Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.1.1.1 Fokus auf die ungestützte Befragung Version 1, beide Stufen und deutschsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 1 werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.1.1.2 Fokus auf die ungestützte Befragung Version 3, beide Stufen und deutschsprachige Befragte

(n) Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 3 werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.1.2 Fokus auf die ungestützte Befragung, beide Stufen und fremdsprachige Befragte

(n) Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung werden von fremdsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von fremdsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.1.2.1 Fokus auf die ungestützte Befragung Version 1, beide Stufen und fremdsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 1 werden von fremdsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von fremdsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.1.2.2 Fokus auf die ungestützte Befragung Version 3, beide Stufen und fremdsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 3 werden von fremdsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von fremdsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.2 Fokus auf die gestützte Befragung und beide Stufen

Alle Phraseologismen der gestützten Befragung werden von Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von Kindern der ersten Klassen. Dies gilt sowohl für die Version 1 wie auch die Version 3.

Hypothese 15.2.1 Fokus auf die gestützte Befragung, beide Stufen und deutschsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der gestützten Befragung werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.2.1.1 Fokus auf die ungestützte Befragung Version 1, beide Stufen und deutschsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 1 werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.2.1.2 Fokus auf die gestützte Befragung Version 3, beide Stufen und deutschsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 3 werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.2.2 Fokus auf die gestützte Befragung, beide Stufen und fremdsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der gestützten Befragung werden von fremdsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von fremdsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.2.2.1 Fokus auf die gestützte Befragung Version 1, beide Stufen und fremdsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 1 werden von fremdsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von fremdsprachigen Kindern der ersten Klassen.

Hypothese 15.2.2.2 Fokus auf die gestützte Befragung Version 3, beide Stufen und fremdsprachige Befragte

Alle Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 3 werden von fremdsprachigen Kindern der dritten Klassen besser verstanden als von fremdsprachigen Kindern der ersten Klassen.

VI. Ergebnisse

1. Tabellarische Darstellung

Die beiden Befragungen mittels ungestütztem und gestütztem Fragebogen lieferten dank des stark gesteuerten Vorgehens einen quasi lückenlosen Rücklauf und eine enorme Fülle von Daten und Ergebnissen, die wiederum nur mit einer Datenbank²¹⁹ erfasst und verwaltet werden konnten. Es wurden die folgenden Elemente aufgenommen:

- **Ort (Ort²²⁰):** Die Gemeinden Emmen (= Ortsteil von Emmenbrücke) (brück), Eschenbach (esch), Inwil (inwil), Rain (rain) und Hochdorf (hoch) wurden einzeln erfasst.
- **Geschlecht (G):** Die Kinder wurden nach Geschlechtern (m / f) getrennt aufgenommen.
- **Nummer (Nr):** Jedem Kind und den beiden von ihm ausgefüllten Fragebogen wurde bei der Auswertung der Ergebnisse eine beliebige Laufnummer zugeordnet, mit welcher jederzeit sowohl auf einen einzelnen Fragebogen wie auch auf die näheren Daten (Ort, Geschlecht etc.) des Kindes zurückgegriffen werden kann.
- **Klasse (Kl):** Erfasst wurden die ersten (1) und dritten (3) Klassen.
- **Erstsprache (Nat):** Unter dem Stichwort Nat aufgelistet wurde die vom Kind oder der Lehrperson angekreuzte Erstsprache des Kindes. Unterschieden wurde nach dem vom statistischen Amt des Kantons Luzern vorgegebenen, zehnteiligen Erhebungsraster: deutsch (deut), französisch (fran), italienisch (ital), rätoromanisch (räto), spanisch (espan), südslawisch (slaw), griechisch (griec), türkisch (türk), portugiesisch (port), andere (ande).
- **Fragebogen (FRB):** Sowohl die Versionen (1 bzw. 3), welche Aussagen über die Zusammensetzung der Fragebogen machen, wie auch die Auskunft, ob der Fragebogen der gestützten (1) oder der ungestützten (2) Befragung angehört, wurden erfasst. Dies mittels einer Kombination mit dem folgenden Schlüssel: **11** = Fragebogen 1 in Version 1; **13** = Fragebogen 1 in Version 3; **21** = Fragebogen 2 in Version 1 und **23** = Fragebogen 2 in Version 3.

²¹⁹ Exceltabelle mit Filterfunktionen.

²²⁰ Die Abkürzungen in den Klammern beziehen sich auf das in der Datenbank verwendete Kürzel.

- **einzelner Phraseologismus (Phras):** Jeder Phraseologismus der Erhebung ist mit einer Zahl gekennzeichnet und kann in Kombination mit den oben stehenden Angaben einzeln isoliert werden.
- **Antwortkategorien (K, U, W, E, RB, FB, N, *k, u, f, e, w, ü*):** Jeder Buchstabe steht für eine mögliche Antwort eines Kindes, wobei sich die ersten sieben Grossbuchstaben auf den Fragebogen 1 und die sechs klein geschriebenen Buchstaben auf den Fragebogen 2 beziehen. Die Erklärung der Abkürzungen wurde bereits bei der Konstruktion der beiden Fragebogen vorgenommen und wird hier nicht wiederholt.²²¹

Zur Illustration des oben Erwähnten und zum leichteren Verständnis der Darstellung der Datenbank²²² seien hier drei Beispiele gemacht.

Ort	G	Nr.	KI	Nat.	FRB	Phras.	K	U	W	E	RB	FB	N	<i>k</i>	<i>u</i>	<i>f</i>	<i>e</i>	<i>w</i>	<i>ü</i>
brück	f	86	3	deut	11	1				x	x								
brück	f	86	3	deut	11	2						x	x						
hoch	m	114	1	ital	23	8											x		

Die erste Zeile der Tabelle zeigt die Erfassungskriterien, die zweite die Daten eines deutschsprachigen Mädchens mit der Laufnummer 86 aus einer dritten Klasse aus Emmenbrücke, welches den Phraseologismus 1 im Fragebogen 1 (gestützte Befragung) in der Version der ersten Klasse erkannt hat. Es hat den Phraseologismus nicht nur paraphrasiert, sondern auch noch mit einem passenden Beispiel erklärt. Pro Schüler sind also mehrere Kreuze in der Tabelle möglich.²²³ Zeile 3 zeigt, dass das gleiche Kind im gleichen Fragebogen den Phraseologismus 2 mit einem falschen Beispiel erklärt und nicht verstanden hat. Zeile 4 zeigt einen Erstklässler aus Hochdorf mit der Laufnummer 114, dessen Muttersprache Italienisch ist und der im ungestützten Fragebogen (FRB2) in der Version der dritten Klasse den Phraseologismus 8 erkannt hat. Mit Hilfe der dargestellten Datenbank ist es möglich, jedes Kind, jeden Phraseologismus, jede Antwort, kurz gesagt, sämtliche erfassten Details der Befragung einzeln oder in jeder beliebigen Kombination zu erfragen. Diese Möglichkeiten der Datenbank bieten einerseits eine enorme Vielzahl von Untersuchungsvarianten, andererseits gilt es der Versuchung zu widerstehen, innerhalb der Datenbank hinter irrelevanten Einzelaspekten herzusurfen. Unter den folgenden Kapiteln VI.2. und VI.3. wird ein Teil der Daten analog zur Datenbank in Tabellenform ausgezählt und dargestellt. Viele interessante Aspekte - darunter beispielsweise die Rolle der Muttersprachen der verschiedenen nicht-deutschen Kinder - können nicht weiter berücksichtigt werden.

²²¹ Vgl. die Ausführungen unter Kapitel V. 4.5.3 und 4.7.

²²² Vgl. dazu Anhang 3.

²²³ Vgl. die Ausführungen unter Kapitel V. 4.5.3 und V. 4.7.

2. Gesamtübersicht Fragebogen

Die Tabellen und Darstellungen in diesem Kapitel zeigen die absoluten und relativen Häufigkeiten und Mittelwerte als Masse der zentralen Tendenz der Verteilungen. Die Tabellen dienen einem ersten Überblick und bewegen sich im Bereich der univariaten Statistik. Sie bilden im Zusammenhang mit den in Kapitel V aufgestellten Hypothesen die Grundlage für die statistische Beschreibung und Berechnung der Ergebnisse. Aufgeführt sind nur Daten, die für die Erhebung von Bedeutung sind. Auf die Auszählung und Berechnung von Werten, die nur der Vollständigkeit, aber nicht dem Erkenntnisinteresse der Arbeit dienen²²⁴, wurde verzichtet.

2.1 Personen und Sprache

Tabelle 1 und 2 zeigen, dass sich die insgesamt 437 Kinder, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden, in 219 Jungen und 218 Mädchen aufteilen, wovon 69.1% oder 302 Personen deutscher Muttersprache sind. Hinsichtlich der Verteilung auf die beiden Klassenstufen zeigt sich eine leicht grössere Zahl von Kindern in den dritten Klassen (236 Personen); die Drittklässler machen insgesamt 54% der Stichprobe aus, während die 201 Erstklässler 46% der Befragten stellen. Die Verteilung nach dem Geschlecht der Befragten streut in beiden Klassenstufen im erwarteten Mass um 50%. Die grössere Zahl der Jungen bei den ersten Klassen wird durch die grössere Zahl der Mädchen bei den dritten Klassen kompensiert, so dass hinsichtlich der gesamten Stichprobe beinahe die Idealverteilung von je 50% erreicht wird.

Tabelle 1: Verteilung aller Befragten nach Geschlecht

Kategorie			Stichprobe	
		n	%	%
Befragte	total	437	100	
	Jungen	219	50.11	
	Mädchen	218	49.88	
1. Klässler	total	201	45.99	100
	Jungen	107	24.48	53.23
	Mädchen	94	21.51	46.77
3. Klässler	total	236	54.00	100
	Jungen	112	25.63	47.46
	Mädchen	124	28.37	52.54

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Kinder nach den Sprachen: 30.9% sind mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufgewachsen. Der durchschnittliche Anteil der fremdsprachigen

²²⁴ So zum Beispiel die Prozentwerte einzelner Klassen oder die Unterteilung nach Geschlecht in Tabelle 2.2 und vieles mehr.

Schulkinder liegt also deutlich über dem kantonalen Durchschnitt von 17.7%²²⁵ und dem Schnitt für das Amt Hochdorf (22,1%), in dem die Erhebung stattgefunden hat. Der Grund für die vorliegende Differenz liegt im Anteil der gesamten fremdsprachigen Bevölkerung und damit verbunden in der zunehmenden Zahl von fremdsprachigen Schülern vor allem in den unteren Klassen. Der Grund liegt in der Zunahme der fremdsprachigen Bevölkerung und in der Tatsache, dass diese Familien mit mehreren Kindern aufweist. Innerhalb der Fremdsprachigen bilden die Kinder mit Muttersprachen aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien mit Abstand die grösste Gruppe (annähernd 80%). Abgesehen von der leicht überdotierten Kategorie der deutschsprachigen Drittklässler (38.7% anstelle von 34.6%) weicht die Verteilung der Muttersprache innerhalb der beiden Klassenstufen nur geringfügig und im erwarteten Mass von den aufgezeigten Gesamtzahlen ab.

Tabelle 2: Verteilung aller Befragten nach Sprache

Kategorie			Stichprobe		%
	n		%		
Befragte	total	437	100		100
	deutschsprachig	302	69.10		
	fremdsprachig	135	30.89		
	davon spanisch	1			0.74
	französisch	1			0.74
	italienisch	16			11.85
	portugiesisch	6			4.44
	südslawisch	38			28.15
	türkisch	4			2.96
	andere ²²⁶	69			51.11
1. Klässler	total	201	46		100
	deutschsprachig	133	30.44		66.17
	fremdsprachig	68	15.56		33.83
3. Klässler	total	236	54		100
	deutschsprachig	169	38.67		71.61
	fremdsprachig	67	15.33		28.39

2.2 Klassen und Schulorte

Hinsichtlich der Verteilung der Schüler auf die einzelnen Klassen und Schulorte zeigt sich in der Tabelle 3 das folgende Bild: Die 437 an der Erhebung beteiligten Kinder verteilen sich im zufälligen Verhältnis 46% (201 Erstklässler) zu 54% (236 Drittklässler) und stammen aus zehn verschiedenen Schulhäusern. Die grösseren Gemeinden (Hochdorf, Emmen) verfügen über mehrere voneinander unabhängige Schulhäuser, welche die einzelnen Quartiere erschliessen und

²²⁵ Der Schnitt wird über alle Regelklassen 1 bis 6 hinweg ermittelt.

²²⁶ Kroatisch, Serbisch und weitere Sprachen aus dem Gebiet von Ex-Jugoslawien wurden oft unter der Rubrik andere angekreuzt, da der Begriff südslawisch von den Kindern nicht als eigentliche Muttersprache angeschaut wurde.

selbständige Einheiten mit unterschiedlichem Profil (soziale Schichtung des Quartiers, Grösse des Schulhauses etc.) bilden. Im Falle der Gemeinde Emmen stehen die beiden ausgelosten Schulhäuser nahe bei der Industriezone in einem eher fremdsprachenlastigen Quartier. Die Gemeinde Hochdorf besitzt neben den beiden Schulhäusern, die in einem Zentrum eingebunden sind, zwei weitere Primarschulhäuser in Aussenquartieren, die restlichen Schulorte besitzen Dorfschulhäuser.

Hochdorf stellt mit 201 Schülern oder 46% der Befragten die meisten Personen, gefolgt von Emmenbrücke mit 25,6% und Eschenbach mit 18,3%. Die beiden kleinen und vergleichbaren Gemeinden Inwil und Rain stellten gemeinsam rund 10% der Befragten zur Verfügung, je etwa gleich viele Schüler aus einer der beiden Klassenstufen.

Tabelle 3: Verteilung aller Befragten nach Klasse und Schulort

Schulorte	Anzahl Schulhäuser	Stichprobe		1. Klassen ²²⁷		3. Klassen	
		n	%	n	%	n	%
total	10	437	100	201	46	236	54
Emmenbrücke	2	112	25.63	51	11.67	61	13.96
Eschenbach	2	80	18.31	40	9.15	40	9.15
Hochdorf	4	201	45.99	87	19.90	114	26.09
Inwil	1	23	5.26	23	5.33	-	-
Rain	1	21	4.80	-	-	21	4.80

2.3 Alle Fragebogen

Vorbemerkung:

Die folgenden Tabellen zeigen die Resultate aller Fragebogen hinsichtlich der einzelnen Antwortkategorien und der Verteilung der Antworten nach Sprachen und Klassen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt bei der statistischen, das heisst, deskriptiven Gesamtsicht (E vs. N über die ganze Erhebung hinweg). Vorerst steht also nicht primär die qualitative Dimension, also der einzelne Phraseologismus²²⁸, sondern die quantitative Gesamtauswertung im Vordergrund. Jede einzelne der folgenden Übersichten bildet die Grundlage zur Bestätigung oder Falsifizierung der unter V. 5.1 aufgestellten Hypothesen. Die Auswertung scheint sich bisweilen in Details zu ergeben und wird schwer lesbar. Es sind jedoch gerade diese Details, welche die Unterschiede in den einzelnen Unterkategorien aufzeigen. Für den eiligen Leser, der sich nicht durch die teilweise stark formalisierten und repetitiven Auszählungen durcharbeiten möchte, sind die Ergebnisse der einzelnen Betrachtungen jeweils am Schluss der Auszählungen angefügt.

²²⁷ Auf die zusätzliche Unterteilung nach Jungen und Mädchen und nach Sprachen wird aufgrund der Tabelle 2 verzichtet.

²²⁸ Vgl. Kapitel VI. 3.3.

Tabelle 4a zeigt - wie alle daran anschliessenden Tabellen unter Punkt 2.3 - in der ersten Zahlenspalte die absoluten Zahlenwerte (f_j), in der zweiten Spalte die relative Verteilung (f_j') der Kategorien hinsichtlich der gesamten Stichprobe; in der dritten Spalte ist die prozentuale Verteilung der Antworten innerhalb einer erhobenen Kategorie aufgeführt, die vierte enthält die durchschnittliche Zahl (\bar{z}) der Antworten eines Schülers in Bezug auf die entsprechende Kategorie (x_j). Das arithmetische Mittel (\bar{z}) als wichtigstes Mass der zentralen Tendenz ergibt eine aussagekräftige Zahl, welche über die einzelnen Sprachgruppen hinweg und unabhängig von der Grösse der an der Untersuchung beteiligten Schülerzahlen miteinander verglichen werden kann. Die Standardabweichung als weiteres Mass der zentralen Tendenz erscheint in den statistischen Berechnungen zu den einzelnen Kategorien²²⁹, da sie nur in Relation zu allen Daten einer Kategorie Sinn macht und auch nicht für jede Betrachtungsweise relevant ist.

Die Betrachtung der folgenden Tabellen erfolgt jeweils nach dem unten stehenden Schema²³⁰, wobei die Reihenfolge immer eingehalten, die Vollständigkeit (a-h) jedoch nicht unbedingt angestrebt wird. Beispielsweise für die Tabellen 4 a und b, welche eine Gesamtschau der Ergebnisse der Untersuchung enthalten, wird das Schema doppelt verwendet, da neben der Sprache ausnahmsweise auch das Geschlecht der an der Untersuchung Beteiligten betrachtet werden soll.

- a) Vergleich der Gesamtergebnisse der Untersuchung (Σf_j) mit dem Ergebnis $E f_j'$ (bezüglich Sprachen und Klassen) und Vergleich der Gesamtdurchschnitte $E \bar{z}$ mit den Durchschnitten (absolut und relativ) der Klassen und Sprachen
- b) Vergleich der Gesamtergebnisse der Untersuchung (Σf_j) mit dem Ergebnis $N f_j'$ (bezüglich Sprachen und Klassen) und Vergleich der Gesamtdurchschnitte $N \bar{z}$ mit den Durchschnitten (absolut und relativ) der Klassen und Sprachen
- c) Vergleich der Gesamtergebnisse zweier Kategorien (E vs. N)
- d) Vergleich der Ergebnisse innerhalb der Kategorien E resp. N (d 1 vs. d 3)
- e) Vergleich der Ergebnisse der beiden Klassenstufen innerhalb der Kategorien E resp. N (1 vs. 3)
- f) Vergleich der Ergebnisse der beiden deutschsprachigen Klassenstufen innerhalb der Kategorien E resp. N (d 1 vs. d 3)
- g) Vergleich der Ergebnisse der beiden fremdsprachigen Klassenstufen innerhalb der Kategorien E resp. N (f 1 vs. f 3)
- h) weitere Vergleiche und Hypothesen

²²⁹ Vgl. Anhang 5.

²³⁰ Dieses wird nur hier ausführlich dargestellt, bei den Auszählungen der einzelnen Fragebogen erscheinen nur noch die Buchstaben a) bis h).

2.3.1 Gesamte Befragung

Die folgenden Tabellen 4a und 4b zeigen die Verteilung aller Antworten aus allen Fragebogen. Im Sinne einer Gesamtbetrachtung wird nicht nach gestützter und ungestützter Befragung unterschieden. Aufgeführt werden die sechs Hauptkategorien, nach denen die Fragebogen in der Folge ausgewertet werden können. Die Kategorien heissen: Personen (n), Sprache (d, f), Klasse (1,3), Geschlecht (ma, fe), erkannt (E) und nicht erkannt (NE).

2.3.1.1 Verteilung der Antworten in den Fragebogen 11, 13, 21 und 23 nach Sprache

Tabelle 4a: Fragebogen 1 und 2 Versionen 1 und 3

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie		Antworten / Schüler	
x_j		absolute l_{ij} n	relative l'_{ij} %	$y = l_{j2xj} / l_{j2xl}$ % ²³¹		$z = l_{j2xj} / l_{j1xj}$ n	
Personen / Sprache ²³² S'_{ijl}		437	100				
d		302	69.11				
	1	133	30.43				
	3	169	38.67				
f		135	30.89				
	1	68	15.56				
	3	67	15.33				
Antworten / 11, 13, 21, 23 S'_{ij2}		8380	100				
E		3085	36.81	100.00		7.06	
		2449	29.22	79.38		8.11	
d							
	1	772	9.21	25.02		5.80	
	3	1677	20.01	54.36		9.92	
f		636	7.60	20.62		4.71	
	1	223	2.66	7.23		3.28	
	3	413	4.93	13.39		6.16	
N		5295	63.19	100.00		12.12	
		3424	40.80	64.66		11.34	
d							
	1	2093	24.98	39.53		15.74	
	3	1331	15.88	25.14		7.88	
f		1871	22.30	35.34		13.86	
	1	1144	13.65	21.61		16.82	
	3	727	8.68	13.73		10.85	
	f	214				6.29	
blanko		360	0.04	100.00		0.82	
		250	0.03	69.45		0.57	
d							
	1	240	0.03	66.67		0.55	
	3	10	0.00	2.78		0.02	
f		110	0.01	30.55		0.25	
	1	60	0.00	16.67		0.14	
	3	50	0.00	13.89		0.11	

²³¹ Mögliche Abweichungen der Werte sind auf die Rundungen, die mit Hilfe von Excel durchgeführt wurden, zurückzuführen.

²³² An der Erhebung waren insgesamt 437 Personen beteiligt; es füllten jedoch nicht alle Kinder beide Fragebogen aus (Abwesenheit am Erhebungstag durch Krankheit etc.).

- a) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in der gesamten (ungestützten und gestützten) Befragung nur zu etwas mehr als einem Drittel (36.81%) verstanden. Durchschnittlich erkennt ein befragtes Kind 7.06 von 20 vorgelegten Phraseologismen. Deutschsprachige Kinder verstehen dabei durchschnittlich 8.11 Phraseologismen richtig, während die fremdsprachigen Kinder etwas mehr als die Hälfte davon, nämlich 4.71 Phraseologismen erkennen. Mit durchschnittlich 9.92 Phraseologismen, also 49.6% der durchschnittlich vorgelegten Items, erkennen die deutschsprachigen Drittklässler am meisten Phraseologismen; ihnen folgen mit 6.16 Phraseologismen oder 30.8% die fremdsprachigen Drittklässler. Die deutschsprachigen Erstklässler verstehen mit durchschnittlich 5.80 erkannten Phraseologismen pro Person (29%) annähernd gleich gut wie die fremdsprachigen Drittklässler. Erwartungsgemäss am wenigsten Phraseologismen erkennen die fremdsprachigen Erstklässler (3.28 oder 16.4%).
- b) Von allen befragten Schülerinnen und Schülern verstehen fast zwei Drittel (63.19%) die Phraseologismen nicht. Durchschnittlich sind dies 12.12 Phraseologismen. Die deutschsprachigen Schüler verstehen durchschnittlich 11.34 Phraseologismen nicht; bei den fremdsprachigen Kindern sind es insgesamt nur unwesentlich mehr, die nicht verstanden werden (13.86). Dabei erkennen die fremdsprachigen Erstklässler am schlechtesten (16.82 von 20 nicht) und die deutschsprachigen Drittklässler am besten, nämlich mehr als doppelt so viele (7.88) wie ihre jüngeren gleichsprachigen Kolleginnen und Kollegen.
- c) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in ungestützten wie in gestützten Befragungen zu rund zwei Dritteln (63.19%) nicht verstanden. Es werden also etwas mehr als halb so viele (58.26%) erkannt wie nicht erkannt. Die vorliegenden Durchschnittswerte ($E = 7.06$ vs. $N = 12.12$) unterscheiden sich signifikant ($T1^{233}$) und untermauern damit den ersten Teil der **Hypothese 1**. Idiome und Kinegramme werden signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.
- d) Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 8.11 von 20 befragten Phraseologismen, fremdsprachige Kinder etwas mehr als die Hälfte (4.71) davon, was ihre deutschsprachigen Kollegen verstehen. Deutschsprachige Kinder verstehend Idiome und Kinegramme damit hoch signifikant häufiger als ihre fremdsprachigen Kollegen (**T2**). Damit wird der zweite Teil der **Hypothese 1** bestätigt. Hinsichtlich der nicht verstandenen Phraseologismen sind sich die

²³³ Siehe Anhang 5.

beiden Sprachgruppen näher. Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 11.34 (56.7%), die fremdsprachigen Kinder 13.86 (69,3%) der vorgelegten Phraseologismen nicht.

- e) Die Erstklässler verstehen durchschnittlich 4.54 von 20 Phraseologismen, also nur etwas mehr als einen Viertel der vorgelegten Phraseologismen. Die Drittklässler verstehen annähernd das Doppelte (Faktor 1.8), nämlich durchschnittlich 8.04 Phraseologismen. Der Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ist signifikant; Drittklässler verstehen alle vorgelegten Phraseologismen signifikant besser als die Erstklässler (**T3**). **Hypothese 15** ist damit bestätigt. Innerhalb der Kategorie N verstehen Erstklässler durchschnittlich 16.28 von 20 vorgelegten Phraseologismen nicht, bei den Drittklässlern sind es 9.36.
- f) Betrachtet man die deutschsprachigen Kinder, so verstehen die Erstklässler durchschnittlich 5.8 aller vorgelegten Phraseologismen (29%) richtig, die deutschsprachigen Drittklässler 9.92 (49.6%). Die älteren Schüler erkennen Phraseologismen also fast doppelt (Faktor 1.71) so gut wie ihre jüngeren Kameraden. Annähernd gleich (1.99) zeigt sich das Verhältnis zwischen den Klassen bei der Kategorie N. Deutschsprachige Drittklässler verstehen durchschnittlich 7.88, Erstklässler 15.74 von 20 vorgelegten Phraseologismen nicht.
- g) Bei den fremdsprachigen Kindern verstehen die Erstklässler durchschnittlich 3.28 (16.4%) aller Phraseologismen, die Drittklässler 6.16 (30.8%). Wie bei den deutschsprachigen Kindern verstehen auch die fremdsprachigen Drittklässler annähernd doppelt (Faktor 1.88) so gut wie die jüngeren Schüler. Hinsichtlich der Kategorie N zeigt sich die Differenz zwischen den Klassenstufen allerdings nicht so klar. Fremdsprachige Erstklässler verstehen 16.82 , also rund 84% der vorgelegten Phraseologismen nicht, ihre älteren Kameraden erkennen 10.85 von 20 vorgelegten Phraseologismen (54.25%) nicht. Die Differenz zwischen den Drittklässlern und den Erstklässlern innerhalb der Kategorie N fällt mit Faktor 1.55 deutlich geringer aus als der Vergleichswert bei der Kategorie E.

2.3.1.2 Verteilung der Antworten in den Fragebogen 11, 13, 21 und 23 nach Geschlecht

Die Darstellung der Verteilung der Antworten nach dem Geschlecht (Tabelle 4b) findet nur an dieser Stelle, im Zusammenhang mit der Auszählung aller vier Fragebogen, statt. Die Betrachtung der Kategorie Geschlecht würde bei der Auszählung der einzelnen Fragebogen 11 bis 23 aufgrund der Klarheit der unten stehenden Resultate zu keinen weiteren Erkenntnissen führen und wird aus diesem Grund später nicht mehr aufgeführt.

Tabelle 4b: Fragebogen 1 und 2 Versionen 1 und 3

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie		Antworten / Schüler	
x_j		absolute l_{ij} n	relative l'_{ij} %	$y = l_{j2xj} / l_{j2xl}$ %		$z = l_{j2xj} / l_{j1xj}$ n	
Personen / Geschlecht	S'_{ijl}	437	100				
fe		218	49.88				
1		94		21.50			
d		65					
f		29					
3		124		28.38			
d		91					
f		33					
ma		219	50.11				
1		107		24.49			
d		68					
f		39					
3		112		25.63			
d		78					
f		34					
Antworten / 11, 13, 21, 23	S'_{ij2}	8380	100				
E		3085	36.81	100.00		7.06	
fe		1577	18.81	51.12		7.23	
1		456	5.44	14.78		4.85	
d		363				5.58	
f		93				3.20	
3		1121	13.38	36.34		9.04	
d		919				10.10	
f		202				6.12	
ma		1508	18.00	48.88		6.89	
1		539	6.43	17.47		5.04	
d		409				6.01	
f		130				3.33	
3		969	11.56	31.41		8.65	
d		755				9.68	
f		214				6.29	
N²³⁵		5295	63.19	100.00		12.12	
fe		2583	30.82	48.78		11.84	
1		1264	15.08	23.87		13.45	
3		1319	15.74	24.91		10.64	
ma		2712	32.36	51.22		12.38	
1		1461	17.43	27.59		13.65	
3		1251	14.93	23.63		11.67	
blanko		360	0.04	100.00		0.82	
d		250	0.03	69.45		0.57	
1		240	0.03	66.67		0.55	
3		10	0.00	2.78		0.02	
f		110	0.01	30.55		0.25	
1		60	0.00	16.67		0.14	
3		50	0.00	13.89		0.11	

²³⁴ Mögliche Abweichungen der Werte sind auf die Rundungen, die mit Hilfe von Excel durchgeführt wurden, zurückzuführen.

²³⁵ Eine erneute Differenzierung nach Sprachen erübrigt sich bei Kategorie N, da diese schon bei der Kategorie E vorgenommen wurde.

- a) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden in der gesamten (ungestützten und gestützten) Untersuchung von den befragten Schülerinnen kaum merklich, d.h. weniger als ein Prozent, besser verstanden als von den befragten Schülern (18.81% vs. 18%). Durchschnittlich erkennen die Mädchen 7.23 Phraseologismen, die Knaben 6.89 von 20. Insgesamt präsentiert sich auch hier der Unterschied als sehr gering und nicht signifikant (**T4**). **Hypothese 1.3** ist damit zwar nicht ausdrücklich verifiziert; aber aufgrund der Zahlen kann man davon ausgehen, dass Jungen und Mädchen der Grundgesamtheit annähernd gleich gut verstehen.

Bei den deutschsprachigen Kindern verstehen die Mädchen die Phraseologismen geringfügig besser als Jungen, bei den fremdsprachigen ist dies umgekehrt. Man kann aber von der Vermutung ausgehen, dass Jungen und Mädchen der gleichen Altersstufe und der gleichen Muttersprache etwa gleich gut verstehen. Die deutschsprachigen Mädchen der dritten Klasse erkennen die Phraseologismen am besten (10.10); sie erkennen damit 50.50% aller vorgelegten Phraseologismen. Ihnen folgen ihre gleichaltrigen und gleichsprachigen Klassengenossen mit durchschnittlich 9.68 (48.40%) erkannten Phraseologismen. An dritter Stelle folgen die fremdsprachigen Knaben der dritten Klasse (6.29 von 20 Phraseologismen), anschliessend ihre Klassenkameradinnen mit fremder Muttersprache (6.12). **Test 5** bestätigt **Hypothese 1.3.1**, gemäss welcher Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, von allen befragten deutschsprachigen Mädchen in gestützten wie in ungestützten Befragungen nicht signifikant besser oder schlechter verstanden werden wie von allen deutschsprachigen Knaben. Dasselbe gilt für die **Hypothese 1.3.2 (T6)**. Beide Hypothesen lassen sich zwar nicht vollständig verifizieren, ändern aber nichts an der oben genannten Schlussfolgerung der Vergleichbarkeit beider Geschlechter.

- b) Bei der Kategorie N zeigt sich das oben gezeichnete Bild mit umgekehrten Vorzeichen. Knaben verstehen schlechter als Mädchen; 32.36% der Knaben erkennen die Phraseologismen nicht, demgegenüber liegen 30.82% der Mädchen, die nicht erkennen. Hinsichtlich der Durchschnitte liegen die männlichen Erstklässer mit durchschnittlich 13.65 nicht erkannten Phraseologismen an der Spitze, äusserst eng gefolgt von den gleichaltrigen Mädchen (13.45). Etwas deutlicher zeigt sich die Differenz zwischen den Mädchen der dritten Klassen, die 10.64 (52.2%) der Phraseologismen nicht verstehen, und den Drittklass-Knaben, die 11.67 oder 58.35% der vorgelegten Phraseologismen nicht verstehen.

Die restlichen Vergleiche (c bis g) der Gesamt- und Gruppenergebnisse bleiben unabhängig von Geschlecht und Sprache die gleichen; eine Betrachtung unter dem Gesichtspunkt des Geschlechts würde zu einer reinen Wiederholung der unter 2.3.1.1 behandelten Resultate führen.

2.3.2 Zusammenfassung gesamte Befragung

Hier wie in den folgenden Zusammenfassungen der Auszählungen der Befragungen sollen zentrale Ergebnisse, die in der jeweils oben stehenden Darstellung aufgrund ihrer Ausführlichkeit in den Hintergrund gerückt sind, nochmals zusammengefasst werden. In Stichworten werden die wichtigsten Ergebnisse als vorläufig noch unkommentierte Teilaspekte aufgelistet. Erst in Kapitel VII werden die zusammengefassten Ergebnisse der einzelnen Auszählungen miteinander in Verbindung gebracht und kommentiert.

Alle Kinder - alle Phraseologismen

- Kinder der 1. und 3. Klassen verstehen nur gut einen Drittel (36.81%) der Phraseologismen, die ihnen vorgelegt werden.
- Idiome und Kinegramme werden also signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.
- Phraseologismen mit mehreren Valenzen werden schlechter verstanden als Phraseologismen mit einer Valenz.
- Die in den Schulbüchern am häufigsten vorkommende syntaktische Kombination wird signifikant besser verstanden als die anderen syntaktischen Kombinationen.
- Die am besten verstandenen Phraseologismen zeigen einheitliche semantische Merkmale auf.

Mädchen vs. Knaben

- Mädchen verstehen die vorgelegten Phraseologismen durchschnittlich leicht besser (7.23) als Knaben (6.89). Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.
- Die deutschsprachigen Mädchen der dritten Klassen verstehen von allen Kindern am meisten Phraseologismen, durchschnittlich 10.10 von 20 oder 50.50% aller vorgelegten Items.
- Am wenigsten der vorgelegten Phraseologismen verstehen die fremdsprachigen Erstklässlerinnen (3.20 von 20 oder 16.00%).

Deutschsprachig vs. fremdsprachig

- Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 8.11 von 20 vorgelegten Phraseologismen, fremdsprachige Kinder nur gut die Hälfte davon, nämlich durchschnittlich 4.71 Phraseologismen.
- Fremdsprachige verstehen damit signifikant weniger Items als ihre deutschsprachigen Kollegen.

Erstklässler vs. Drittklässler

- Drittklässler verstehen durchschnittlich rund die doppelte Zahl der Phraseologismen, die Erstklässler verstehen; der Unterschied ist signifikant.
- Die dritten Klassen verstehen beide Versionen der Fragebogen besser als die ersten Klassen.

Drittklässler

- Deutschsprachige Drittklässler verstehen am meisten Phraseologismen, nämlich fast die Hälfte (49.6%) der vorgelegten Items, also durchschnittlich 9.92 von 20 Phraseologismen.
- Fremdsprachige Drittklässler verstehen knapp einen Drittel (30.8 %) der vorgelegten Items, also durchschnittlich 6.16 von 20 Phraseologismen.

Erstklässler

- Deutschsprachige Erstklässler verstehen die vorgelegten Phraseologismen annähernd so gut wie die fremdsprachigen Drittklässler, nämlich 29.00% der vorgelegten Items oder durchschnittlich 5.80 von 20 Phraseologismen.
- Fremdsprachige Erstklässler verstehen die vorgelegten Items am schlechtesten. Sie verstehen nur noch gerade die Hälfte der Phraseologismen, die ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Klassenkameraden oder die fremdsprachigen Drittklässler verstehen. Es sind dies nur noch 16.4 % oder durchschnittlich 3.28 von 20 Phraseologismen.

2.3.3 Ungestützte Befragung - Fragebogen 11 und 13

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung nach Personen und Antworten aus der ungestützten Befragung, also aus den Fragebogen 11 und 13. Die Auszählung der Tabelle beinhaltet jedoch nur noch den Schwerpunkt Sprache. Die unter 2.3.1.2 erfolgte Auszählung nach Geschlecht drängt sich für die restlichen Tabellen und Betrachtungen nicht mehr auf. Wie in der vorangegangenen Gesamtbetrachtung aufgezeigt, präsentieren sich die Differenzen zwischen den Geschlechtern einerseits als sehr gering, andererseits sind sie aber auch sehr eindeutig. Die Auszählung desselben Aspekts unter 2.3.2 und 2.3.3 würde ohne nennenswerten Erkenntniszuwachs nur die bereits erhaltenen Gesamtergebnisse bestätigen. Aus diesem Grund wird darauf verzichtet.

Aufgeführt werden wiederum die Hauptkategorien (*Personen, Sprache, Klasse, erkannt und nicht erkannt*), nach denen die Tabellen ausgewertet werden; dazu kommt aber noch die Binnendifferenzierung innerhalb der Kategorie **E** (**RB**: richtiges Beispiel) und innerhalb der Kategorie **NE** (**K**: keine Antwort, **U**: sprachliches Unvermögen, **W**: wörtliche Wiederholung, **FB**: falsches Beispiel).

Grundsätzlich wäre an dieser Stelle bereits die Auszählung der Tabellen der einzelnen Versionen 11 respektive 13 denkbar, doch scheint vorerst ein Überblick über die Resultate der gesamten ungestützten Befragung, also Fragebogen 11 und 13, sinnvoller zu sein: Einerseits zählt die Gesamtsicht, andererseits werden die Tabellen der einzelnen Versionen zunehmend differenzierter, aufgrund der geringeren Datenmengen jedoch nicht zwingend aussagekräftiger.

Zudem erlauben die Resultate der gesamten ungestützten Befragung²³⁶ den unmittelbaren Vergleich zu den unter 1.2.3.2.1 (Version 1) und 1.2.3.2.2 (Version 3) aufgeführten Tabellen.

Tabelle 5: Fragebogen 1 Versionen 1 und 3

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie		Antworten / Schüler	
x_j		absolute i_{ij} n	relative i'_{ij} %	$y = i_{j2xj} / i_{j2xl}$ %		$z = i_{j2xj} / i_{j1xj}$ n	
Personen	S'_{ijl}	428	98				
d		299	68.42				
	1	130		29.75			
	3	169		38.67			
fr		129	29.51				
	1	65		14.87			
	3	64		14.64			
Antworten	$S'_{i\bar{p}}$	4280	51.1				
E		1043	12.4	100.00		2.44	
d		897	10.70	86.00		3.00	
	1	278		3.32	26.65		2.14
	3	619		7.39	59.35		3.66
fr		146	1.74	14.00		1.13	
	1	26		0.31	2.49		0.40
	3	120		1.43	11.51		1.88
RB		500	5.97	47.79		1.17	
d		419	5.00	40.17		1.40	
	1	95		1.13	9.11		0.73
	3	324		3.87	31.06		1.92
fr		81	1.00	7.77		0.63	
	1	3		0.00	0.29		0.05
	3	78		0.93	7.48		1.22
N²³⁷		3237	38.63	100.00		7.56	
d		2093	24.98	64.66		7.00	
	1	1022		12.19	31.57		7.86
	3	1071		12.78	33.09		6.34
fr		1144	13.65	35.34		8.87	
	1	624		7.45	19.28		9.60
	3	520		6.20	16.06		8.13
K		358	4.27	11.06		0.84	
d		241	2.87	7.45		0.81	
	1	91		1.08	2.81		0.70
	3	150		1.79	4.63		0.89
fr		117	1.40	3.61		0.91	
	1	79		0.94	2.44		1.22
	3	38		0.45	1.17		0.59

²³⁶ Die gestützte Befragung wird unter 2.3.5 ausgezählt.

²³⁷ Die Prozentwerte für die Kategorien K, U, W und FB sind nicht absolute, sondern angenäherte Werte, da Mehrfachnennungen möglich sind.

VI. Ergebnisse

U	d		936		11.17		28.92		2.19
			503		6.00		15.54		1.68
	1			318		3.79		9.82	2.45
				185		2.21		5.72	1.09
	fr		433		5.17		13.38		3.36
				302		3.60		9.33	4.65
W	d			131		1.56		4.05	2.05
	1		439		5.24		13.56		1.03
			283		3.37		8.74		0.95
	3			99		1.18		3.06	0.76
				184		2.19		5.68	1.09
FB	fr		210		2.50		6.49		1.63
				53		0.63		1.64	0.82
	1			103		1.23		3.18	1.61
	3		1170		13.96		36.14		2.73
			805		9.61		24.87		2.69
blanko	d			326		3.89		10.07	2.51
				479		5.71		14.80	2.83
	fr		365		4.35		11.28		2.83
				144		1.72		4.45	2.22
	1			221		2.64		6.83	3.45
	d		90		1.07		2.10		0.21
			30		0.03		0.07		0.07
	1			30		0.03		0.07	0.07
				0		0.00		0.00	0.00
	3		60		0.07		0.14		0.14
				30		0.03		0.07	0.07
	fr			30		0.03		0.07	0.07

- a) Phraseologismen in ungestützten Befragungen werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern nur zu knapp einem Viertel (24.37%) verstanden. Durchschnittlich erkennt ein befragtes Kind 2.44 von 10 vorgelegten Phraseologismen. Etwas weniger als die Hälfte (47.79) der richtig erkannten Phraseologismen werden nicht nur erkannt, sondern auch mit einem richtigen Beispiel illustriert. Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 3.00 Phraseologismen richtig, während die fremdsprachigen Kinder nur etwas mehr als einen Drittel davon verstehen, nämlich 1.13 Phraseologismen. Beide Sprachgruppen verwenden dabei rund bei der Hälfte der erkannten Phraseologismen ein richtiges Beispiel zur Illustration ihres Verständnisses. Beide deutschsprachigen Klassenstufen verstehen in ungestützten Befragungen besser als ihre gleichaltrigen fremdsprachigen Klassenkameraden. Mit durchschnittlich 3.66 von 10 Phraseologismen oder 36.63%, also einem guten Drittel der durchschnittlich vorgelegten Items, erkennen die deutschsprachigen Drittklässler am meisten Phraseologismen; ihnen folgen mit 2.14 Phraseologismen oder 21,40% die deutschsprachigen Erstklässler, dicht gefolgt von den fremdsprachigen Drittklässlern. Diese verstehen mit durchschnittlich 1.88 erkannten Phraseologismen (18,80%) annähernd gleich gut wie die deutschsprachigen Erstklässler. Die fremdsprachigen Erstklässler verstehen durchschnittlich

weniger als einen der befragten Phraseologismen. (0.40 im Durchschnitt), damit verstehen sie nur gerade 4% der vorgelegten Items.

Hinsichtlich der Verwendung von richtigen Beispielen zur Illustration des Verständnisses zeigt sich, dass die deutschsprachigen Drittklässler insgesamt klar am meisten Beispiele (durchschnittlich 1.92) verwenden. Innerhalb ihrer Kategorie illustrieren sie 52,45% der erkannten Phraseologismen mit einem Beispiel. An zweiter Stelle insgesamt liegen die fremdsprachigen Drittklässler mit durchschnittlich 1.22 richtigen Beispielen. Sie verwenden jedoch prozentual mehr (64.89%) Beispiele als ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Klassenkameraden und auch mehr als die deutschsprachigen Erstklässler, die zwar durchschnittlich besser verstehen, aber weniger richtige Beispiele machen (34.11%). Mit nur 12,5 % richtigen Beispielen bilden die fremdsprachigen Erstklässler auch in dieser Kategorie den Schluss der Reihe.

- b) Etwas mehr als drei Viertel (75.63%) von allen befragten Schülerinnen und Schülern verstehen die Phraseologismen nicht. Durchschnittlich sind dies 7.56 Phraseologismen. Deutschsprachige Schüler verstehen durchschnittlich 7.00 Phraseologismen nicht; bei den fremdsprachigen Kindern sind es durchschnittlich fast zwei Phraseologismen mehr, die nicht verstanden werden (8.87). Am wenigsten Phraseologismen verstehen erwartungsgemäss die fremdsprachigen Erstklässler (9.60 von 10 Phraseologismen) gefolgt – dies in Analogie zu a) – von den fremdsprachigen Drittklässlern (8.13), den deutschsprachigen Erst- (7.86) und Drittklässlern (6.34).

Die Möglichkeiten des Nichtverstehens sind vielfältig: Durchschnittlich am meisten Phraseologismen werden (2.73 von 10) mit einem falschen Beispiel (**FB**) erklärt, wobei der Unterschied zwischen den fremd- (2.83) und den deutschsprachigen (2.69) Schülern sehr gering (0.14) ausfällt. Während die fremdsprachigen Erstklässler (durchschnittlich 2.22) am wenigsten falsche (andererseits auch am wenigsten richtige) Beispiele produzieren, liegen ihre gleichsprachigen Kameraden aus der dritten Klasse mit durchschnittlich 3.45 falschen Beispielen an der Spitze. Die deutschsprachigen Kinder bringen durchschnittlich 2.83 falsche Beispiele und liegen damit näher bei den ersten Klassen.

Die befragten Kinder verstehen in ungestützten Befragungen die vorgelegten Phraseologismen häufig nicht, und zwar aus Gründen mangelnder sprachlicher Kompetenz (**U** = sprachliches Unvermögen). Durchschnittlich 2.19 der vorgelegten Phraseologismen werden von den Schülern sprachlich nicht bewältigt. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den fremdsprachigen Erstklässlern, die mit durchschnittlich 4.65 Phraseologismen fast doppelt so

viele Phraseologismen aus sprachlichem Unvermögen nicht verstehen wie ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Kollegen (2.45²³⁸). Am wenigsten sprachliche Probleme sind bei den deutschsprachigen Drittklässlern zu finden (1.09), die beim Verstehen von Phraseologismen mit nur etwas mehr als der Hälfte (53.17%) der sprachlichen Probleme zu kämpfen haben als die fremdsprachigen Drittklässler.

Ein dritter Grund, Phraseologismen in ungestützten Befragungen nicht zu verstehen liegt in der wörtlichen Wiederholung des vorgelegten Textes (vgl. dazu die Darstellung der einzelnen Phraseologismen in Kapitel 3.3). Die Drittklässler wiederholen grundsätzlich mehr (40.49%) der vorgelegten Phraseologismen (1.35) als die Erstklässler (0.79). Fremdsprachige Kinder (1.63) wiederholen mehr (41,72%) als ihre deutschsprachigen Kollegen (0.95). Mit den meisten Wiederholungen durchschnittlich (1.61) liegen also die fremdsprachigen Drittklässler an der Spitze, mit weniger als der Hälfte (47.20%) der Wiederholungen die deutschsprachigen Drittklässler am Schluss der Rangreihenfolge (0.76).

Als letzter erfasster Grund, warum Kinder Phraseologismen in ungestützten Befragungen nicht verstehen, gilt die Kategorie **K** (keine Antwort, Zeile leer). Der Durchschnittswert dieser Kategorie liegt bei allen Befragten recht tief (0.84). Bei Deutschsprachigen (0.81) kommen leere Zeilen seltener vor als bei Fremdsprachigen (0.91), die Differenz ist jedoch gering. Am wenigsten leere Zeilen liefern die fremdsprachigen Drittklässler (0.59) ab, gefolgt von den deutschsprachigen Erstklässlern (0.70). Auch die deutschsprachigen Drittklässler bleiben - obwohl sie in der Rangreihenfolge an dritter Stelle liegen - noch unter dem Wert von durchschnittlich einem Phraseologismus (0.89), zu dem sie nichts hinschreiben. Die fremdsprachigen Erstklässler überschreiten diese Grenze klar (1.22).

- c) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in ungestützten Befragungen zu etwas weniger als einem Viertel (24.37%) verstanden. Dreimal mehr Phraseologismen werden also nicht erkannt als erkannt. Die vorliegenden Durchschnittswerte ($E = 2.44$ vs. $N = 7.56$) unterscheiden sich signifikant (**T8**) und bestätigen damit die **Hypothese 1.1**. Idiome und Kinegramme werden in ungestützten Befragungen signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.
- d) Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 3.0 von 10 befragten Phraseologismen und damit signifikant (**T9**) mehr als die fremdsprachigen Kinder, die nur gerade etwas mehr

²³⁸ Die Kinder verstehen also mehr Phraseologismen aufgrund ihres sprachlichen Unvermögens nicht, als dass sie insgesamt verstehen ($E=2.14$).

als einen Drittel (durchschnittlich 1.13) der Phraseologismen erkennen, die ihre deutschsprachigen Kollegen verstehen. Damit wird **Hypothese 1.1.3** bestätigt: Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in ungestützten Befragungen signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

Hinsichtlich der durchschnittlichen Zahl der nicht verstandenen Phraseologismen liegen die beiden Gruppen zahlenmässig näher beieinander, unterscheiden sich aber analog zum vorhergehenden Test wiederum signifikant (**T10**). Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 7.0, die fremdsprachigen Kindern 8.87 der vorgelegten Phraseologismen nicht. Fremdsprachige Kinder verstehen in ungestützten Befragungen Phraseologismen signifikant schlechter als ihre deutschsprachigen Kollegen.

- e) Erstklässler verstehen durchschnittlich 1.27 von 10 Phraseologismen, also nur etwas mehr als zehn Prozent der vorgelegten Phraseologismen. Die Drittklässler verstehen durchschnittlich 2.77 von 10 Phraseologismen und damit immerhin 54.15% mehr Phraseologismen als ihre Kameraden aus der 1. Klasse. Der Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ist aber knapp nicht signifikant (**T11**); Drittklässler verstehen somit die vorgelegten Phraseologismen der ungestützten Befragung nicht signifikant besser als die Erstklässler. **Hypothese 15.1** ist nicht bestätigt. Für die Kategorie N gilt: Erstklässler verstehen durchschnittlich 8.73 von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht, Drittklässler 7.23 von 10 Phraseologismen nicht. Erstklässler verstehen also in ungestützten Befragungen Phraseologismen nicht signifikant schlechter als ihre älteren Kameraden.
- f) Innerhalb der deutschsprachigen Kinder verstehen die Erstklässler durchschnittlich 2.14 aller vorgelegten Phraseologismen richtig, die deutschsprachigen Drittklässler 3.66. Die älteren Schüler erkennen Phraseologismen also fast doppelt (Faktor 1.71 = gleicher Faktor wie bei allen Phraseologismen) so gut, aber nicht signifikant besser (**T12**) als ihre jüngeren Kameraden. **Hypothese 15.1.1** bestätigt sich nicht: Phraseologismen der ungestützten Befragung werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen nicht signifikant besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klasse.

Etwas näher (1.24) zeigt sich der Verhältnissfaktor zwischen den Klassen bei der Kategorie N. Deutschsprachige Drittklässler verstehen durchschnittlich 6.34, Erstklässler 7.86 von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht; damit unterscheidet sich das Verständnis zwar deutlich, aber wiederum nicht signifikant (**T13**).

g) Erstklässler mit einer fremden Muttersprache verstehen durchschnittlich 0.40 (also unter 1%) aller in der ungestützten Befragung vorgelegten Phraseologismen, die Drittklässler durchschnittlich 1.88 Phraseologismen oder 470% mehr als die Erstklässler. Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen annähernd fünfmal (Faktor 4.7) so gut wie die jüngeren Schüler. Das Resultat ist trotz der sehr deutlichen Differenz zwischen den beiden Klassenstufen nicht signifikant (**T14**), **Hypothese 15.1.2** wird nicht bestätigt. Das heisst: aufgrund der vorliegenden Untersuchung darf in der Grundgesamtheit nicht unbedingt das gleiche Resultat erwartet werden. Hinsichtlich der Kategorie N zeigt sich die Differenz zwischen den Klassenstufen nicht so klar und ebenfalls nicht signifikant (**T15**). Fremdsprachige Erstklässler verstehen 9.6, also 96% der vorgelegten Phraseologismen nicht, ihre älteren Kameraden erkennen 8.13 von 10 nicht. Mit dem Faktor 1.18 fällt die Differenz zwischen den Drittklässlern und den Erstklässlern innerhalb der Kategorie N deutlich geringer aus als der Vergleichswert bei der Kategorie E.

2.3.3.1 Fragebogen 11

Mit der vorangegangenen Auszählung zeichnen sich bezüglich des Verstehens resp. Nichtverstehens schon klare Aussagen ab, die sich in der folgenden Darstellung in einer noch differenzierteren Form präsentieren. Die Auszählung der einzelnen Versionen der Fragebogen der ungestützten Befragung dient somit einerseits als Berechnungsgrundlage für die in Kapitel V formulierten Hypothesen, andererseits erlaubt sie genauere, abgesehen von Punkt d) allerdings nur noch deskriptive²³⁹ Aussagen über das Verständnis von klassenspezifischen Phraseologismen in der anderen Klassenstufe.

Tabelle 6: *Fragebogen 1 Version 1*

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie	Antworten / Schüler
x_j		absolute i_{ij} n	relative i'_{ij} %	$y = i_{j2xj} / i_{j2x1}$ %	$z = i_{j2xj} / i_{j1xj}$ n
Personen	S'_{ijl}	226	51.71		
d		169	38.67		
	1	92		21.05	
	3	77		17.62	
fr		57	13.04		
	1	29		6.64	
	3	28		6.40	

²³⁹ Für die Berechnung des T-Tests sind mehr als zwei Datensätze nötig.

Antworten		$S'_{I,2}$	2260	26.96					
E	d		623	7.43		100.00		2.76	
		1	534	6.37		85.71		3.16	
		3	178	2.12		28.57		1.93	
	fr			4.25		57.14		4.62	
		1	89	1.06		14.29		1.56	
		3	12	0.14		1.93		0.41	
	RB			0.92		12.36		2.75	
		1	322	3.84		51.69		1.42	
		3	267	3.18		42.86		1.58	
	d	1	81	0.97		13.00		0.88	
		3	186	2.22		29.86		2.42	
	fr		55	0.65		8.83		0.96	
		1	2	0.00		0.32		0.07	
		3	53	0.63		8.51		1.89	
N	d		1637	19.53		100.00		7.24	
		1	1156	13.79		70.62		6.84	
		3	742	8.85		45.33		8.07	
	fr			4.94		25.29		5.38	
		1	481	5.74		29.38		8.44	
		3	278	3.32		16.98		9.59	
	K			2.42		12.40		7.25	
		1	146	1.74		8.92		0.65	
		3	110	1.31		6.72		0.65	
	d	1	50	0.60		3.05		0.54	
		3	60	0.71		3.67		0.78	
	fr		36	0.43		2.20		0.63	
		1	30	0.36		1.83		1.03	
		3	6	0.07		0.37		0.21	
U	d		540	6.44		32.99		2.39	
		1	325	3.88		19.85		1.92	
		3	257	3.07		15.70		2.79	
	fr			0.81		4.15		0.88	
		1	215	2.56		13.13		3.77	
		3	129	1.54		7.88		4.45	
	W			1.03		5.25		3.07	
		1	261	3.11		15.94		1.15	
		3	186	2.22		11.36		1.10	
	d	1	72	0.86		4.40		0.78	
		3	114	1.36		6.96		1.48	
	fr		75	0.89		4.58		1.32	
		1	23	0.27		1.41		0.79	
		3	52	0.62		3.18		1.86	
FB	d		503	6.00		30.73		2.23	
		1	374	4.46		22.85		2.21	
		3	202	2.41		12.34		2.20	
	fr			2.05		10.51		2.23	
		1	129	1.54		7.88		2.26	
		3	66	0.78		4.03		2.28	
	blanko			0.75		3.85		2.25	
		1	50	0.60		0.02		0.22	
		3	30	0.36		0.01		0.13	
	d	1	0	0.00		0.00		0.00	
		3	30	0.36		0.02		0.13	
	fr		20	0.00		0.00		0.08	
		1	10	0.01		0.00		0.04	
		3	10	0.01		0.00		0.04	

- a) Die Phraseologismen der ungestützten Befragungen mit dem Fragebogen Version 1, das heisst, den Phraseologismen aus den Erstklassbüchern, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern zu etwas mehr als einem Viertel (27.57%) verstanden. Die Kinder verstehen damit in Version 1 etwas besser, das heisst, 3.2% mehr Phraseologismen als in der gesamten ungestützten Befragung. Durchschnittlich erkennt ein befragtes Kind in Fragebogen 11 2.76 (2.44 bei der gesamten ungestützten Befragung) von 10 vorgelegten Phraseologismen. Etwas mehr als die Hälfte (51.69%) der richtig erkannten Phraseologismen werden mit einem richtigen Beispiel illustriert. In Version 1 werden damit am häufigsten Phraseologismen mit einem richtigen Beispiel illustriert (Gesamtschau: 47.79% und Version 3: 42.23%).

Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 3.16 Phraseologismen richtig, die fremdsprachigen Kinder knapp die Hälfte (1.56 Phraseologismen oder 49.37%). Beide Sprachgruppen verwenden bei mehr als der Hälfte der erkannten Phraseologismen ein richtiges Beispiel zur Illustration ihres Verständnisses, die fremdsprachigen sogar 11% mehr als die deutschsprachigen Kinder. Im Vergleich zu den Gesamtergebnissen der ungestützten Befragung liegen bei Version 1 alle vorgenannten Werte klar höher, das Verständnis ist also besser. Beide deutschsprachigen Klassenstufen verstehen in ungestützten Befragungen besser als ihre gleichaltrigen fremdsprachigen Klassenkameraden. Mit durchschnittlich 4.62 von 10 Phraseologismen oder 46.2%, also annähernd der Hälfte der durchschnittlich vorgelegten Items, erkennen die deutschsprachigen Drittklässler mit Abstand am meisten Phraseologismen; ihnen folgen mit 2.75 Phraseologismen (27,50%) die fremdsprachigen Drittklässler, die mit der Platzierung vor den deutschsprachigen Erstklässlern bei der hier vorliegenden Version 1 besser abschneiden als in der Gesamtauszählung der ungestützten Befragung (dort Rang 3). Die deutschsprachigen Erstklässler verstehen nur 70.18% oder durchschnittlich 1.93 der Phraseologismen, die von der vorgenannten Gruppe verstanden werden. Die fremdsprachigen Erstklässler verstehen durchschnittlich weniger als einen halben (0.41) der befragten Phraseologismen.

Hinsichtlich der Verwendung von richtigen Beispielen zur Illustration des Verständnisses zeigt sich die Situation analog wie oben. Die deutschsprachigen Drittklässler benutzen insgesamt am meisten Beispiele (durchschnittlich 2.42). Innerhalb ihrer Kategorie illustrieren sie knapp mehr als 50% der erkannten Phraseologismen mit einem richtigen Beispiel. An zweiter Stelle liegen die fremdsprachigen Drittklässler mit durchschnittlich 1.89 richtigen Beispielen. In Bezug auf alle ihre richtigen Antworten verwenden sie jedoch fast 19% mehr (68.73%) richtige Beispiele als ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Klassenkameraden und auch mehr als doppelt so viele wie die deutschsprachigen Erstklässler. Auch die Werte zur

Kategorie *Richtiges Beispiel* liegen bei Version 1 zum Teil beträchtlich (bis 20%) höher als die Werte in der gesamten ungestützten Befragung. Die Werte bei den fremdsprachigen Erstklässlern liegen zwar auch höher als bei der Gesamtschau, sie illustrieren allerdings nur gerade 7% (2% Differenz) der vorgelegten Phraseologismen in Version 1 mit einem Beispiel.

- b) 72.43% der vorgelegten Phraseologismen aus Fragebogen 11 werden von den befragten Schülerinnen und Schülern nicht verstanden. Dies sind im Durchschnitt 7.24 Phraseologismen. Die höheren Werte unter b) stehen in direkter Abhängigkeit zu den tieferen Werten unter a); aus diesem Grund wird auf einen Vergleich mit den Resultaten der gesamten gestützten Befragung (Gesamtschau) verzichtet.

Deutschsprachige Schüler verstehen durchschnittlich 6.84 Phraseologismen nicht; bei den fremdsprachigen Kindern sind es durchschnittlich 1.6 Phraseologismen mehr, die nicht verstanden werden (8.44). Am wenigsten Phraseologismen verstehen erwartungsgemäss die fremdsprachigen Erstklässler (9.59 von 10 Phraseologismen nicht verstanden) gefolgt - dies in Analogie zu a) - von den deutschsprachigen Erst- (8.07), von den fremdsprachigen Dritt- (7.25) und den deutschsprachigen Drittklässlern (5.38). Bei den Gründen für das Nichtverstehen lässt sich festhalten, dass in der Befragung Version 1 durchschnittlich weniger falsche Beispiele gemacht wurden, dafür leicht mehr Phraseologismen nicht beantwortet wurden, sprachlich nicht bewältigt werden konnten oder Wiederholungen waren.

Im Detail zeigt sich das folgende Bild: Durchschnittlich am meisten Phraseologismen (2.39) werden aufgrund der mangelnden sprachlichen Kompetenz (U = sprachliches Unvermögen) nicht erkannt. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den fremdsprachigen Erstklässlern, die mit durchschnittlich 4.45 Phraseologismen rund einen Drittel mehr Phraseologismen als ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Kollegen (2.79) aus sprachlichem Unvermögen nicht verstehen. Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen ebenfalls durchschnittlich 3.07 Phraseologismen aus dem gleichen Grund nicht, verstehen damit also weniger als die deutschsprachigen Erstklässler. Auf den ersten Blick erstaunt dieses Resultat, wenn man die umgekehrten Aussagen unter a) berücksichtigt; es zeigt aber auch, dass die fremdsprachigen Drittklässler trotz deutlicher Sprachschwierigkeiten die Phraseologismen besser verstehen als die deutschsprachigen Erstklässler. Im Vergleich zu den Gleichaltrigen zeigt sich, dass fremdsprachige Drittklässler weniger als einen Drittel (28.66%) davon verstehen, was ihre deutschsprachigen Klassenkameraden verstehen. Am wenigsten sprachliche Probleme sind also bei den deutschsprachigen Drittklässlern zu finden (0.88); sie verstehen weniger als einen ganzen Phraseologismus aus rein sprachlichen Gründen nicht.

Insgesamt 2.23 von 10 Phraseologismen werden mit einem falschen Beispiel (**FB**) erklärt, wobei der Unterschied zwischen den fremd- (2.26) und den deutschsprachigen (2.21) Schülern mit 0.04 Punkten sehr gering (noch geringer als bei der Gesamtschau: 0.14) ausfällt. Während die fremdsprachigen Erstklässler (durchschnittlich 2.28) am meisten falsche Beispiele produzieren, liegen ihre gleichsprachigen Kameraden aus der dritten Klasse mit durchschnittlich 2.25 falschen Beispielen an zweiter Stelle. Hier zeigt sich eine klare Differenz zur Gesamtschau, in der die fremdsprachigen Drittklässler an erster und die fremdsprachigen Erstklässler an letzter Stelle liegen. Die deutschsprachigen Kinder bringen durchschnittlich 2.21 falsche Beispiele (1: 2.20, 3: 2.23) und liegen damit nahe bei den beiden anderen Klassen.

Die nächste Erklärung, warum Kinder in ungestützten Befragungen die vorgelegten Phraseologismen häufig nicht verstehen, liegt in der wörtlichen Wiederholung (**W**) des vorgelegten Textes. Im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Gründen halbiert sich die durchschnittlich Zahl der Kinder, deren Antworten aufgrund einer Wiederholung falsch ausfallen. Durchschnittlich 1.15 von 10 vorgelegten Phraseologismen werden wiederholt, wobei die deutschsprachigen (1.10) dies etwas weniger (0.22) tun als ihre fremdsprachigen Klassenkameraden (1.32). Beide Sprachgruppen der ersten Klassen wiederholen fast gleich viel (d: 0.78, f: 0.79), respektive wenig im Vergleich zu den älteren Schülern, die gleich doppelt so viele Phraseologismen wiederholen (d: 1.48, f: 1.86).

Alle Schüler beantworten nur wenige Phraseologismen nicht, durchschnittlich wurde nur etwas mehr als ein halber von zehn vorgelegten Phraseologismen nicht beantwortet. Zwischen den beiden Sprachgruppen zeigen sich kaum Unterschiede (d: 0.65, f: 0.63), innerhalb der Klassenstufen treten diese allerdings klar hervor. Die fremdsprachigen Erstklässler beantworten durchschnittlich einen Phraseologismus nicht (1.03), gefolgt von den deutschsprachigen Drittklässlern, die durchschnittlich 0.78 Phraseologismen nicht beantworten. Ihnen folgen die deutschsprachigen Erstklässler, die im Vergleich zu den fremdsprachigen etwas mehr als die Hälfte (0.54) der vorgelegten Items beantworten. Am wenigsten Antworten offen lassen die fremdsprachigen Drittklässler (0.21).

- c) Phraseologismen aus der ungestützten Befragungen in der Version 1 werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern zu deutlich weniger als einem Drittel (27,56%) verstanden. Die vorliegenden Durchschnittswerte ($E = 2.76$ vs. $N = 7.24$) unterscheiden sich an der Grenze zur Signifikanz (**T 16**), die **Hypothese 1.1.1** ist damit nicht widerlegt, aber auch nicht gestützt. Bezogen auf die Grundgesamtheit ist das Resultat nicht zuverlässig.

Idiome und Kinegramme werden in ungestützten Befragungen in der Version 1 tendenziell häufiger nicht verstanden als verstanden.

- d) Im Gegensatz zur Gesamtschau (FB 11 und 13), in welcher der Durchschnittswert bei 2.76 von 10 befragten Phraseologismen liegt, verstehen deutschsprachige Kinder in der ungestützten Befragung Version 1 durchschnittlich 3.16 und damit signifikant (**T17**) mehr als die fremdsprachigen Kinder, die nur annähernd die Hälfte (durchschnittlich 1.56 oder 49.37%) der Phraseologismen erkennen, die ihre deutschsprachigen Kollegen verstehen. **Hypothese 1.1.3.1** ist damit bestätigt. Die beiden Sprachgruppen liegen hinsichtlich der Differenz der Ergebnisse bei beiden Kategorien (E wie N) exakt gleich weit auseinander, nämlich je durchschnittlich 1.6 Phraseologismen.

Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 7.24, die fremdsprachigen Kinder 8.44 der vorgelegten Phraseologismen nicht; beide Gruppen liegen damit um wenige Zehntelpunkte unter dem jeweiligen Durchschnitt der Gesamtschau. Wie in Hypothese 1.1.3.1 formuliert und mit T17 bestätigt, werden Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, von allen deutschsprachigen Befragten in der ungestützten Befragung Version 1 signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

- e) Erstklässler verstehen in Version 1 des FB 1 durchschnittlich 1.17 von 10 Phraseologismen, also nur etwas mehr als zehn Prozent der vorgelegten Phraseologismen. Sie liegen damit unter dem Wert der Gesamtschau, das heisst, in Version 1 verstehen sie insgesamt schlechter als in der gesamten ungestützten Erhebung (1.27). Die Drittklässler verstehen durchschnittlich 3.68 von 10 Phraseologismen; in der Gesamtschau waren es 2.77. Drittklässler verstehen also Phraseologismen der Version 1 deutlich besser als Phraseologismen der gesamten ungestützten Erhebung. Sie verstehen auch rund zwei Drittel (68.20%) mehr Phraseologismen als ihre Kameraden aus der 1. Klasse (Gesamtschau: 54.15%). Drittklässler verstehen die Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 1 also signifikant (**T20**) besser als die Erstklässler. Damit hat sich **Hypothese 15.1.1.1** bestätigt. Für die Kategorie N gilt in Analogie zum oben Beschriebenen: Erstklässler verstehen durchschnittlich 8.83 (Gesamtschau: 8.73) von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht, Drittklässler 6.31 (Gesamtschau: 7.23) von 10 Phraseologismen nicht.
- f) Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen in Version 1 der Befragung 4.62 von 10 Phraseologismen richtig und verstehen damit durchschnittlich fast einen Phraseologismus (0.96) mehr als in der Gesamtschau (3.66). Die deutschsprachigen Kinder der ersten Klassen verstehen durchschnittlich 1.93 (Gesamtschau: 2.14) aller vorgelegten Phraseologismen

richtig. Die älteren Schüler erkennen Phraseologismen damit mehr als doppelt (Faktor 2.39) so gut wie ihre jüngeren Kameraden. Etwas näher (1.50) zeigt sich der Verhältnisfaktor zwischen den Klassen bei der Kategorie N. Deutschsprachige Drittklässler verstehen durchschnittlich 5.38 (Gesamtschau: 6.34), Erstklässler 8.07 (Gesamtschau: 7.86) von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht; damit unterscheidet sich das Verständnis recht deutlich.

- g) Fremdsprachige Erstklässler verstehen durchschnittlich 0.41 (Gesamtschau: 0.40) aller in der Version 1 vorgelegten Phraseologismen, die Drittklässler durchschnittlich 2.75 (Gesamtschau: 1.88) von 10 vorgelegten Phraseologismen. Die Drittklässler verstehen damit in der Version 1 rund eineinhalb Mal (Faktor 1.46) besser (oder zwei Drittel mehr Phraseologismen) als in der Gesamtschau, während die Werte für die ersten Klassen bis auf einen Zehntel gleich bleiben. **Hypothese 15.1.2.1**, wonach die fremdsprachigen Drittklässler Phraseologismen aus der ungestützten Befragung Version 1 besser verstehen als fremdsprachige Erstklässler lässt sich rein deskriptiv bestätigen: Die fremdsprachigen Drittklässler unterscheiden sich mit Faktor 6.70 von ihren jüngeren Kameraden; mit anderen Worten: sie verstehen 74.04% mehr Phraseologismen als die gleichsprachigen Erstklässler.

Betrachtet man die Kategorie N, so zeigt sich die Differenz zwischen den Klassenstufen nicht gleich deutlich wie bei der Kategorie E. Fremdsprachige Erstklässler verstehen 9.59 (Gesamtschau: 9.6) der vorgelegten Phraseologismen nicht, ihre älteren Kameraden 7.25 (Gesamtschau: 8.13) von 10 nicht. Mit dem Faktor 1.18 fällt die Differenz zwischen den Drittklässlern und den Erstklässlern innerhalb der Kategorie N deutlich geringer aus als der Vergleichswert bei der Kategorie E.

2.3.3.2 Fragebogen 13

Die Tabellen aus Fragebogen 13 werden im Folgenden wiederum gemäss dem unter 2.3 verwendeten Schema ausgezählt und dargestellt. Die Ergebnisse werden aber gleichzeitig auch mit der Gesamtschau (2.3.2 Ungestützte Befragung, Fragebogen 11 und 13) und der Auszählung von Fragebogen 11 (1.2.3.2.1) verglichen. Erst auf dem Hintergrund der beiden ersten Auszählungen sind differenzierte Aussagen zum Verständnis der Phraseologismen in den einzelnen Versionen der ungestützten Befragung möglich.

Tabelle 7: Fragebogen I Version 3

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie		Antworten / Schüler	
x_j		absolute l_{ij} n	relative l'_{ij} %	$y = l_{j2xj} / l_{j2xl}$ %		$z = l_{j2xj} / l_{j1xj}$ n	
Personen	S'_{ijl}	202	46.20				
d		130	29.75				
1		38		8.69			
3		92		21.05			
fr		72	16.47				
1		36		8.24			
3		36		8.24			
Antworten	S'_{ijp}	2020	24.10				
E		420	5.11	100.00		2.08	
d		363	4.33	86.36		2.79	
1		100		1.19	23.80		2.63
3		263		3.14	62.65		2.86
fr		57	0.68	13.54		0.79	
1		14		0.16	3.34		0.39
3		43		0.51	10.20		1.19
RB		178	2.12	42.32		0.88	
d		152	1.81	36.21		1.17	
1		14		0.16	3.35		0.37
3		138		1.64	32.86		1.50
fr		26	0.31	6.17		0.36	
1		1		0.00	0.26		0.03
3		25		0.30	5.91		0.69
N		1600	19.09	99.99		7.92	
d		937	11.18	58.58		7.21	
1		280		3.34	17.50		7.37
3		657		7.84	41.06		7.14
fr		663	7.91	41.45		9.21	
1		346		4.13	21.62		9.61
3		317		3.78	19.82		8.81
K		212	2.53	13.26		1.05	
d		131	1.56	8.21		1.01	
1		41		0.48	2.57		1.08
3		90		1.07	5.64		0.98
fr		81	0.97	5.09		1.13	
1		49		0.58	3.06		1.36
3		32		0.38	2.00		0.89
U		396	4.72	24.75		1.96	
d		178	2.12	11.13		1.37	
1		61		0.73	3.82		1.61
3		117		1.40	7.30		1.27
fr		218	2.60	13.64		3.03	
1		173		2.06	10.82		4.81
3		45		0.54	2.81		1.25
W		178	2.12	11.11		0.88	
d		97	1.16	6.09		0.75	
1		27		0.32	1.69		0.71
3		70		0.83	4.37		0.76
fr		81	0.97	5.09		1.13	
1		30		0.36	1.87		0.83
3		51		0.61	3.20		1.42

VI. Ergebnisse

FB		667		7.96		41.66		3.30
d		431		5.14		26.98		3.32
	1		124		1.48		7.74	3.26
	3		307		3.66		19.21	3.34
fr		236		2.82		14.76		3.28
	1		78		0.93		4.88	2.17
	3		158		1.88		9.88	4.39
blanko		40		0.47		0.02		0.20
d		0.00		0.00				0.00
	1		0.00		0.00		0.00	0.00
	3		0.00		0.00		0.00	0.00
fr		40		0.47		0.02		0.20
	1		20		0.23		0.01	0.10
	3		20		0.23		0.01	0.10

- a) Phraseologismen in ungestützten Befragungen in Version 3 werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern nur zu 20.79%, also zu knapp einem Fünftel (Gesamtschau: 24.37%) verstanden. Durchschnittlich erkennt ein befragtes Kind 2.08 (Gesamtschau: 2.44) von 10 vorgelegten Phraseologismen. In Version 3 verstehen die Kinder durchschnittlich schlechter als in Version 1 und in der Gesamtschau. 42.38% der richtig erkannten Phraseologismen (Gesamtschau: 47.94) werden nicht nur erkannt, sondern auch mit einem richtigen Beispiel illustriert.

Auch bei den Werten der deutschsprachigen Klassenstufen wiederholt sich das im Vergleich zur Gesamtschau (durchschnittlich 3.00 Phraseologismen richtig) tiefere Resultat (durchschnittlich 2.79 Phraseologismen richtig). Der Anteil der deutschsprachigen Kinder bei den erkannten Phraseologismen beträgt 86.36%, während derjenige der fremdsprachigen Kinder nur gerade 13.54% ausmacht, nämlich durchschnittlich 0.79 (Gesamtschau: 1.13) von 10 Phraseologismen. Beide Sprachgruppen verwenden bei 42.32% (Gesamtschau: 47.79%) der erkannten Phraseologismen ein richtiges Beispiel zur Illustration ihres Verständnisses, wobei die deutschsprachigen Drittklässler mit durchschnittlich 1.5 Phraseologismen zwar tiefer (Gesamtschau: 1.92, Version 1: 2.42), aber wiederum - wie in den anderen beiden Auszählungen - am meisten Phraseologismen mit Beispielen illustrieren. Beide deutschsprachigen Klassenstufen verstehen in der ungestützten Befragung in Version 3 deutlich besser als ihre gleichaltrigen fremdsprachigen Klassenkameraden.

Mit durchschnittlich 2.86 auf 10 Phraseologismen (Gesamtschau: 3.66) - also deutlich weniger Items als in der Gesamtschau und in Version 1 (4.62) - erkennen die deutschsprachigen Drittklässler am meisten Phraseologismen; ihnen folgen mit 2.63 Phraseologismen (Gesamtschau: 2.14, Version 1: 1.93) die deutschsprachigen Erstklässler. Damit verstehen die deutschsprachigen Erstklässler in Version 3 besser als in "ihrer" Version 1. Die fremdsprachigen Drittklässler erreichen mit beträchtlichem Abstand zur vorgenannten

Gruppe (Differenz: 1.44 Phraseologismen) den Wert 1.19 (Gesamtschau: 1.88). In Version 3 verstehen die fremdsprachigen Drittklässler im Vergleich zu den deutschsprachigen Erstklässlern nur gerade noch halb so gut (Faktor 2.21) wie in der Gesamtschau (Faktor 1.14). Am wenigsten, nämlich weniger als einen der befragten Phraseologismen, erkennen wiederum die fremdsprachigen Erstklässler mit 0.39 von 10 Phraseologismen (Gesamtschau: 0.40).

Hinsichtlich der Verwendung von richtigen Beispielen zur Illustration des Verständnisses zeigt sich, dass die deutschsprachigen Drittklässler mit durchschnittlich 1.50 Phraseologismen (Gesamtschau: 1.92) nicht am meisten Beispiele verwenden. Sie verstehen zwar durchschnittlich besser, machen aber weniger richtige Beispiele. Innerhalb ihrer Kategorie illustrieren sie 52,45% (gleich wie in der Gesamtschau) der erkannten Phraseologismen mit einem Beispiel. Sie liegen damit an zweiter Stelle. Die fremdsprachigen Drittklässler illustrieren durchschnittlich 0.69 von 10 oder 57.98% ihrer Phraseologismen mit einem Beispiel (Gesamtschau: 1.22 oder 64.89%). Fremdsprachige Drittklässler verwenden in Version 3 klar weniger richtige Beispiele als in Version 1. Die ersten Klassen verwenden im Vergleich zu den dritten sowohl zahlenmässig wie prozentual einen Bruchteil an richtigen Beispielen (deutschsprachige: 14%, fremdsprachige 7%). Wie die obere Klassenstufe schneiden auch die Erstklässler in der ungestützten Befragung mit Version 3 deutlich schlechter ab als in Version 1.

- b) Fast vier Fünftel oder 79.20% (Gesamtschau: 75.63%) von allen befragten Schülerinnen und Schülern verstehen die Phraseologismen nicht. Durchschnittlich sind dies 7.92 (Gesamtschau: 7.56) Phraseologismen.

Deutschsprachige Schüler verstehen durchschnittlich 7.21 (Gesamtschau: 7.0) Phraseologismen nicht; bei den fremdsprachigen Kindern sind es durchschnittlich genau zwei Phraseologismen mehr, die nicht verstanden werden 9.21 (Gesamtschau: 8.87, Version 1: 8.44). Die deutschsprachigen Kinder verstehen Phraseologismen in Version 3 leicht schlechter als in Version 1, bei den fremdsprachigen Kindern zeigt sich der Unterschied deutlich. Am wenigsten Phraseologismen verstehen erwartungsgemäss die fremdsprachigen Erstklässler, die 9.61 von 10 Phraseologismen nicht verstehen. Ihnen folgen - dies in Relation zu a) - die fremdsprachigen Drittklässler (8.81, Gesamtschau: 8.13), die deutschsprachigen Erstklässler (7.37, Gesamtschau: 7.86) und schliesslich die deutschsprachigen Drittklässler mit 7.14 von 10 Phraseologismen (Gesamtschau: 6.34). Abgesehen von den deutschsprachigen Erstklässlern verstehen alle anderen Gruppen in Version 3 mehr Phraseologismen nicht als in Version 1.

Die Gründe für das Nichtverstehen sind die folgenden: Durchschnittlich 3.30 (Gesamtschau: 2.73) von 10 Phraseologismen werden mit einem falschen Beispiel (**FB**) erklärt, wobei der Unterschied zwischen den fremd- (3.28, Gesamtschau: 2.83) und den deutschsprachigen (3.32, Gesamtschau: 2.69) Schülern wiederum sehr gering (0.04, Gesamtschau: 0.14), aber in Version 3 zu Gunsten der Fremdsprachigen ausfällt, d.h. sie machen - wie oben erwähnt - mehr richtige Beispiele. Während die fremdsprachigen Erstklässler mit durchschnittlich 2.17 (Gesamtschau: 2.22) am wenigsten falsche Beispiele produzieren, liegen ihre gleichsprachigen Kameraden aus der dritten Klasse mit durchschnittlich 4.39 (Gesamtschau: 3.45) falschen Beispielen wiederum an der Spitze, produzieren also in "ihrer" Version 3 am meisten falsche Beispiele. Die deutschsprachigen Kinder bringen durchschnittlich 3.32 (Gesamtschau 2.69) falsche Beispiele und liegen innerhalb der beiden Klassenstufen nahe beieinander (Differenz: 0.08), wobei auch die deutschsprachigen Drittklässler in "ihrer" Version durchschnittlich mehr falsche Beispiele machen als die gleichsprachigen Erstklässler.

Der nächste folgende Grund, warum Kinder in ungestützten Befragungen die vorgelegten Phraseologismen häufig nicht verstehen, liegt in der mangelnden sprachlichen Kompetenz (U: sprachliches Unvermögen). Durchschnittlich 1.96 (Gesamtschau: 2.19) der vorgelegten Phraseologismen werden von den Schülern sprachlich nicht bewältigt. Deutschsprachige Schüler bewältigen durchschnittlich 1.37 (18.80%) von 7.29 Phraseologismen nicht, die fremdsprachigen Kinder mehr als das Doppelte nicht (3.03 = 41,56%). Am deutlichsten zeigt sich dies bei den fremdsprachigen Erstklässlern, die mit durchschnittlich 4.81 (Gesamtschau: 4.65 Phraseologismen) dreimal so viele Phraseologismen aus sprachlichem Unvermögen nicht verstehen wie ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Kollegen (1.61 (Gesamtschau: 2.45). Deutschsprachige Erstklässler verstehen in Version 1 mehr Phraseologismen aus sprachlichen Gründen nicht als in Version 3; bei den fremdsprachigen Erstklässlern ist es umgekehrt. Am wenigsten sprachliche Probleme sind bei den fremdsprachigen Drittklässlern zu finden (1.25), dicht gefolgt von den deutschsprachigen Drittklässlern (1.27). Im Vergleich zur Gesamtschau verstehen die deutschsprachigen Drittklässler leicht besser (Faktor 1.16), während die fremdsprachigen in Version 3 klar besser verstehen als in der Gesamtschau (Faktor 1.64) oder in Version 1 (Faktor 1.49).

Als dritte (Gesamtschau vierte) erfasste Möglichkeit, warum Kinder Phraseologismen in ungestützten Befragungen nicht verstehen, zeigt sich die Kategorie **K** (keine Antwort, Zeile leer). Der Durchschnittswert dieser Kategorie liegt bei allen Befragten bei etwas mehr als einem Phraseologismus (1.05, Gesamtschau: 0.84). Bei Deutschsprachigen (1.01) kommen leere Zeilen seltener vor als bei Fremdsprachigen (1.13), insgesamt liegen die Werte in Version 3 leicht höher als in Version 1. Am wenigsten leere Zeilen liefern wiederum die

fremdsprachigen Drittklässler 0.89 (Gesamtschau: 0.59) ab, gefolgt von den deutschsprachigen Drittklässlern mit 0.98 (Gesamtschau: 0.89), die in Version 3 besser abschneiden als in Version 1. Die deutschsprachigen Erstklässer unterlassen Angaben zu durchschnittlich einem Phraseologismus (1.08, Gesamtschau: 0.70). Sie lassen damit in Version 3 mehr Linien offen als in Version 1. Die fremdsprachigen Erstklässler schreiben zu 1.36 von 7.92 Phraseologismen nichts hin (Gesamtschau: 1.22). Für sie gilt dasselbe wie für ihre deutschsprachigen Klassenkameraden.

Die wörtliche Wiederholung **W** des vorgelegten Textes ist ein vierter (in der Gesamtschau der dritte) Grund, warum Phraseologismen bei der Auszählung in ungestützten Befragungen zur Kategorie N (= nicht erkannt) gezählt wurden. Fremdsprachige Kinder wiederholen 14.27% oder 1.13 (Gesamtschau: 1.63) von 7.92 Phraseologismen und damit 66.37% (Gesamtschau: 41,72%) mehr als ihre deutschsprachigen Kollegen (0.75). Deutlich am meisten wiederholen wiederum die fremdsprachigen Drittklässler (1.42, Gesamtschau: 1.61), gefolgt von den fremdsprachigen Erstklässlern (0.83), die aber wie die deutschsprachigen Kinder nur rund die Hälfte der Phraseologismen (1: 0.71 und 3: 0.76) der zuerst Genannten wiederholen.

- c) 20.79% der Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in den ungestützten Befragungen in Version 3 verstanden (Gesamtschau: 24.37%). Damit erkennen die Kinder in Version 3 klar am wenigsten Phraseologismen. Viermal mehr Phraseologismen werden also nicht erkannt als erkannt. Die vorliegenden Durchschnittswerte (E = 2.08 vs. N = 7.92) unterscheiden sich signifikant (**T18**) und bestätigen damit die **Hypothese 1.1.2**: Idiome und Kinegramme werden in der ungestützten Befragung Version 3 im Vergleich zu Version 1 signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.
- d) Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 2.79 von 10 befragten Phraseologismen und laut **Hypothese 1.1.3.2** in der ungestützten Befragung Version 3 signifikant mehr Phraseologismen als die fremdsprachigen Kinder. **Test 19** bestätigt die Hypothese zwar, dies allerdings nur ganz knapp. Das heisst, dass das Resultat in der Grundgesamtheit nicht zwingend bestätigt wird. Das vorliegende Resultat deckt sich mit Punkt d unter Fragebogen 11. Fremdsprachige erkennen 0.79 (Gesamtschau: 1.13) von 10 Phraseologismen oder im Vergleich zu den deutschsprachigen Kindern nur knapp einen Drittel der vorgelegten Items richtig.

Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 7.21 (Gesamtschau: 7.0), die fremdsprachigen Kinder 9.21 (Gesamtschau: 8.87) der vorgelegten Phraseologismen nicht.

Fremdsprachige und deutschsprachige Kinder verstehen in der ungestützten Befragung in Version 3 Phraseologismen deutlich am schlechtesten. Wie schon in der Gesamtschau und bei Version 1 verstehen fremdsprachige Kinder signifikant schlechter als ihre deutschsprachigen Kollegen.

- e) Erstklässler verstehen durchschnittlich 1.51 von 10 Phraseologismen, also rund 15 Prozent der vorgelegten Phraseologismen. Die Drittklässler verstehen durchschnittlich 2.02 von 10 Phraseologismen und damit (Faktor 1.3) mehr Phraseologismen als ihre Kameraden aus der ersten Klasse. Drittklässler verstehen zwar mehr der vorgelegten Phraseologismen der ungestützten Befragung Version 3 als die Erstklässler, der Unterschied zwischen den beiden Klassen ist aber nicht signifikant (**T21**). **Hypothese 15.1.1.2** ist damit (im Gegensatz zu Version 1) falsifiziert. Version 3 ist somit für die Drittklässler anspruchsvoller als Version 1.

In Bezug auf die Kategorie N gilt Analoges: Erstklässler verstehen durchschnittlich 8.49 von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht, Drittklässler 7.97 von 10.

- f) Innerhalb der deutschsprachigen Kinder verstehen die Erstklässler durchschnittlich 2.63 aller vorgelegten Phraseologismen richtig, die deutschsprachigen Drittklässler 2.86. Die älteren Schüler erkennen die vorgelegten Phraseologismen zwar leicht, jedoch nicht so markant besser wie in Version 1 (Faktor 2.2) und in der Gesamtschau (Faktor 1.71).

Beinahe identisch (Faktor 1.03, Gesamtschau: 1.24) zeigt sich das Verhältnis zwischen den Klassen bei der Kategorie N. Deutschsprachige Drittklässler verstehen durchschnittlich 7.14, Erstklässler 7.37 von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht.

- g) Erstklässler mit einer fremden Muttersprache verstehen weniger als 1 Prozent (durchschnittlich 0.39, Gesamtschau: 0.4) aller in Version 3 vorgelegten Phraseologismen, die Drittklässler durchschnittlich 1.19 (Gesamtschau: 1.88) Phraseologismen oder 67.22% (Gesamtschau: 78.72%) mehr als die Erstklässler. In Version 3 verstehen die Drittklässler zwar immer noch besser als die Erstklässler, dies jedoch nicht mehr im gleich markanten Verhältnis wie in der Gesamtschau oder bei Version 1. Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen rund dreimal (Version 1: Faktor 11.27, Gesamtschau: Faktor 4.7) mehr Phraseologismen als die jüngeren Schüler. **Hypothese 15.1.2.2** lässt sich rein deskriptiv bestätigen.

Hinsichtlich der Kategorie N zeigt sich die Differenz zwischen den Klassenstufen nicht so klar wie bei der Kategorie E. Fremdsprachige Erstklässler verstehen 9.61 der vorgelegten

Phraseologismen nicht, ihre älteren Kameraden 8.81 von 10 nicht. Mit dem Faktor 1.09 (Gesamtschau: 1.18) fällt die Differenz zwischen den Drittklässlern und den Erstklässlern innerhalb der Kategorie N relativ gering aus.

- h) **Hypothese 1.1.4** wird, wie **T 46** zeigt, bestätigt: Innerhalb der ungestützten Befragung werden die Phraseologismen der Version 1 vergleichbar gut verstanden wie jene der Version 3.

2.3.4 Zusammenfassung ungestützte Befragung

An dieser Stelle sollen wie schon bei der Auszählung und Darstellung der vier Fragebogen der gesamten Erhebung wiederum zentrale Ergebnisse der ungestützten Befragung stichwortartig aufgeführt werden. Auf die Wiederholung von bereits erwähnten Fakten (z. Bsp. deutschsprachige Drittklässler verstehen alle vorgelegten Phraseologismen besser als fremdsprachige Erstklässler etc.) wird verzichtet. Die Untertitel innerhalb der Zusammenfassung sollten die vorliegenden Daten in eine logisch strukturierte und lesbare Reihenfolge bringen, ohne Zusammengehörendes allzu stark voneinander zu trennen.

Alle Kinder - alle Phraseologismen

- Kinder der 1. und 3. Klassen verstehen nur knapp einen Viertel (24.37%) der Phraseologismen, die ihnen in ungestützten Befragungen vorgelegt werden.
- Hinsichtlich des Verständnisses ist der Unterschied zwischen den Kategorien **E** und **N** signifikant.
- Idiome und Kinegramme werden in ungestützten Befragungen signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.
- Knapp die Hälfte der vorgelegten Phraseologismen (47.79%) illustrieren die Kinder mit einem richtigen Beispiel.
- Mit einem falschen Beispiel werden hingegen nur 36.14% aller Phraseologismen illustriert.
- Ausser den fremdsprachigen Erstklässlern (durchschnittlich 1.22) lassen alle anderen befragten Kinder weniger als einen Phraseologismus unbeantwortet (Kategorie **K**).

Deutschsprachig vs. fremdsprachig

- Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 3.0 von 10 vorgelegten Phraseologismen, fremdsprachige Kinder nur etwas mehr als einen Drittel davon, nämlich durchschnittlich 1.13 Phraseologismen. Der Unterschied zwischen den Sprachen ist signifikant.
- Alle deutschsprachigen Kinder verstehen die vorgelegten Items besser als ihre fremdsprachigen Kameraden.

- Fremdsprachige verstehen signifikant weniger Items als ihre deutschsprachigen Kollegen.
- Fremdsprachige Kinder wiederholen 41.72% mehr Phraseologismen als deutschsprachige.

Erstklässler vs. Drittklässler

- Drittklässler verstehen in der gesamten ungestützten Befragung durchschnittlich mehr als die doppelte Zahl (54.15%) der Phraseologismen, die Erstklässler verstehen. Der Unterschied ist hier knapp nicht signifikant (bei Version 1 allerdings schon).

Deutschsprachige Drittklässler...

- verstehen am meisten Phraseologismen, nämlich 36.63% der vorgelegten Items. Das sind also durchschnittlich 3.66 von 10 Phraseologismen.
- verstehen aber nicht signifikant besser als deutschsprachige Erstklässler.
- illustrieren 52.45% ihrer Antworten mit einem richtigen Beispiel.

Fremdsprachige Drittklässler...

- verstehen die vorgelegten Phraseologismen annähernd so gut wie die deutschsprachigen Erstklässler, nämlich 18.8% der vorgelegten Items. Sie verstehen aber nicht signifikant besser als fremdsprachige Erstklässler.
- verwenden zur Illustration ihrer Antwort in ungestützten Befragungen von allen Schülern am meisten Beispiele.
- erkennen zwar durchschnittlich weniger Items als alle deutschsprachigen Kinder, aber sie illustrieren deutlich am meisten Antworten (64.89%) mit einem richtigen Beispiel.
- illustrieren klar am meisten Items der Kategorie N mit einem falschen Beispiel (34.5%).
- wiederholen am meisten Phraseologismen von allen Kindern.
- verstehen aus sprachlichem Unvermögen (U) fast doppelt (Faktor 1.88) so viele Phraseologismen nicht wie ihre deutschsprachigen Klassenkameraden.
- liefern am wenigsten Leerzeilen von allen Befragten.

Deutschsprachige Erstklässler...

- verstehen durchschnittlich 21.4% der vorgelegten Phraseologismen.
- illustrieren 34.11% ihrer Antworten mit einem richtigen Beispiel.
- wiederholen am wenigsten Phraseologismen von allen Kindern.

Fremdsprachige Erstklässler...

- verstehen weniger als einen der befragten Phraseologismen (0.40 von 10 Items) und illustrieren nur 12.5% mit einem richtigen Beispiel.
- produzieren aber auch am wenigsten falsche Beispiele bei Kategorie N.
- verwenden zur Illustration ihrer Antwort in ungestützten Befragungen von allen Schülern am wenigsten Beispiele.

- verstehen aus sprachlichem Unvermögen (U) fast doppelt (Faktor 1.9) so viele Phraseologismen nicht wie ihre deutschsprachigen Klassenkameraden.

Version 1 vs. Version 3

- In ungestützten Befragungen werden die Phraseologismen der Version 1 vergleichbar gut verstanden wie die Phraseologismen der Version 3.
- Phraseologismen der Version 1 werden nur tendenziell (bei Version 3 signifikant) häufiger nicht verstanden als verstanden.
- Phraseologismen der Version 1 werden von allen Kindern durchschnittlich besser verstanden als Phraseologismen der Version 3.
- In Version 1 werden durchschnittlich mehr Phraseologismen mit einem richtigen Beispiel illustriert als in Version 3.
- Fremdsprachige Kinder illustrieren in Version 3 mehr Phraseologismen mit einem richtigen Beispiel, die Drittklässler am meisten.
- Andererseits bringen alle Kinder in Version 1 annähernd gleich viele falsche Beispiele (zwischen 2.20 bis 2.28) zur Illustration ihrer Antworten.
- In Version 1 lassen alle Kinder weniger Fragen offen als in Version 3.
- Deutschsprachige Erstklässler verstehen in Version 1 mehr Phraseologismen aus sprachlichen Gründen nicht als in Version 3; bei den fremdsprachigen Erstklässlern ist es umgekehrt.
- Alle Drittklässler verstehen Phraseologismen der Version 1 durchschnittlich deutlich besser als die Phraseologismen der Version 3.
- Alle älteren Schüler wiederholen rund doppelt so viele Phraseologismen wie die jüngeren (3. Klassen: 1.67, 1. Klassen: 0.78).
- In Version 1 lassen die fremdsprachigen Drittklässler am wenigsten Antworten offen.

2.3.5 Gestützte Befragung - Fragebogen 21 und 23

In Anlehnung an die Darstellung der ungestützten Befragung wird im folgenden die gestützte Befragung behandelt. Aufgeführt werden wiederum die Hauptkategorien (Personen, Sprache, Klasse, erkannt und nicht erkannt. Die beiden Hauptkategorien **e**²⁴⁰ und **n** lassen allerdings keine Binnendifferenzierung mehr zu, da die gestützte Befragung aufgrund ihres engen Vorgaberasters nur beschränkt analog zur offenen / ungestützten Befragung ausgewertet werden kann. So entspricht beispielsweise der richtigen Antwort (**e** = erkannt) nur gerade ein einzelnes Kreuz, bei falschen Antworten (**n** = nicht erkannt) sind Mehrfachnennungen, also mehrere Kreuze, möglich. Die einzelnen Unterkategorien von **n** (**w** = wörtlich, **ü** = unsinnig, **k** = keine Antwort, **u** = sprachliches Unvermögen oder **f** = Fragezeichen) stehen zwar in Relation zur Gesamtzahl der

²⁴⁰ Die Kategorien der gestützten Befragung werden mit Kleinbuchstaben bezeichnet. Diese optisch Hilfe grenzt die gleichbedeutenden Kategorien der beiden Befragungen besser gegeneinander ab.

falschen Antworten, überschreiten jedoch in der Spalte **Antworten / Kategorie** aufgrund der Mehrfachnennungen in der Summe die Grenze von hundert Prozent. Die Kategorie **n** ist in diesem Sinne als Komplementärkategorie zu **e** zu sehen, da sie nicht wie die restlichen Kategorien aufgrund einer Auszählung der Kreuze, sondern aufgrund einer Subtraktion der ausgezählten Kreuze bei **e** von der Gesamtsumme der Antworten errechnet wurde. Aufgrund dieses Vorgehens erübrigt sich bei den Unterkategorien b) bis g) die weitere Analyse von **n**. Verlässliche Aussagen lassen sich wiederum aufgrund der durchschnittlichen Anzahl Antworten pro Schüler machen. Integriert in die Kommentare zur Tabelle 8 sind die Resultate der analogen Tabelle der ungestützten Befragung. Dies erfolgt im Sinne einer zunehmenden Anreicherung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse im Verlaufe der Auszählung der einzelnen Fragebogenkonstellationen.

Tabelle 8: *Fragebogen 2 Versionen 1 und 2*

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie		Antworten / Schüler	
x_j		absolute $\frac{l_j}{n}$	relative $\frac{l'_j}{\%}$	$y = \frac{l_{j2xj}}{l_{j2xl}} \%$		$z = \frac{l_{j2xj}}{l_{j1xj}} \frac{l_j}{n}$	
Personen	S'_{1j}	410	93.82				
d		280	64.07				
1				25.63			
3				38.44			
fr		130	29.75				
1				15.10			
3				14.64			
Antworten	S'_{1j}	4100	48.93				
e		2042	24.37	100.00		4.98	
d		1552	18.52	76.00		5.54	
1				5.89	24.19		4.41
3				12.62	51.81		6.30
fr		490	5.85	24.00		3.77	
1				2.35	9.65		2.98
3				3.50	14.35		4.58
n		2058	24.56	100.00		5.02	
d		1248	14.89	60.64		4.46	
1				7.47	30.42		5.59
3				7.42	30.22		3.70
fr		810	9.66	39.36		6.23	
1				5.52	22.50		7.02
3				3.98	16.86		5.42
w		1076	12.84	52.28		2.62	
d		669	7.89	32.76		2.39	
1				4.05	16.65		3.04
3				3.92	16.11		1.96
fr		407	4.86	19.93		3.13	
1				2.50	10.28		3.18
3				2.35	9.65		3.08

ü		712		8.50		34.60		1.74
d		437		5.21		21.40		1.56
	1		199		2.37		9.75	1.78
	3		238		2.84		11.66	1.42
fr		275		3.28		13.47		2.12
	1		170		2.03		8.33	2.58
	3		105		1.25		5.14	1.64
k		19		0.23		0.92		0.05
d		16		0.19		0.78		0.06
	1		3		0.00		0.15	0.03
	3		13		0.15		0.64	0.08
fr		3		0.00		0.15		0.02
	1		2		0.00		0.10	0.03
	3		1		0.00		0.05	0.02
u		231		2.76		11.22		0.56
d		74		0.88		3.62		0.26
	1		58		0.69		2.84	0.52
	3		16		0.19		0.78	0.10
fr		157		1.87		7.69		1.21
	1		136		1.62		6.66	2.06
	3		21		0.25		1.03	0.33
f		223		2.66		10.84		0.54
d		135		1.61		6.61		0.48
	1		88		1.05		4.31	0.79
	3		47		0.56		2.30	0.28
fr		88		1.05		4.31		0.68
	1		41		0.49		2.01	0.62
	3		47		0.56		2.30	0.73
blanko		40		0.47		1.94		0.09
d		30		0.36		1.46		0.10
	1		30		0.36		1.46	0.10
	3		0		0.00		0.00	0.00
fr		10		0.11		0.00		0.07
	1		10		0.11		0.48	0.07
	3		0		0.00		0.00	0.00

- a) Phraseologismen in gestützten Befragungen werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern zu fast der Hälfte verstanden (49.80%, ungestützte Befragung: 24.37 %). Die Schüler erkennen Phraseologismen damit in der gestützten Befragung doppelt so gut wie in der ungestützten. Durchschnittlich erkennt ein befragtes Kind 4.98 (ungestützte Befragung: 2.44) von 10 vorgelegten Phraseologismen. Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 5.54 Phraseologismen richtig, während die fremdsprachigen Kinder etwa zwei Drittel davon verstehen, nämlich 3.77 Phraseologismen. (In der ungestützten Befragung verstehen sie nur gerade knapp einen Drittel). Die dritten Klassen verstehen besser als die ersten. (In der ungestützten Befragung verstehen die beiden deutschsprachigen Klassenstufen besser als ihre gleichaltrigen fremdsprachigen Klassenkameraden.) Die deutschsprachigen Drittklässler (6.30, ungestützte Befragung: 3.66) verstehen dabei am besten, die fremdsprachigen Erstklässler weniger als die Hälfte davon (2.98, ungestützte Befragung: 0.40) und damit am schlechtesten. Die fremdsprachigen Drittklässler (4.58, ungestützte Befragung: 1.88) und die deutschsprachigen Erstklässler (4.41, ungestützte Befragung: 2.14)

verstehen annähernd gleich gut. Während die deutschsprachigen Kinder in der gestützten Befragung die durchschnittliche Zahl der erkannten Phraseologismen knapp verdoppeln (1. Klasse: Faktor 2.06, 3. Klasse: Faktor 1.72), steigern sich die fremdsprachigen Kinder ungleich mehr: Die Erstklässler mit fremder Muttersprache verbessern das Resultate um Faktor 7.45, die Drittklässler immerhin auch um Faktor 2.44.

- b) Ganz knapp mehr als die Hälfte (50.19%, ungestützte Befragung: 75.63%) von allen befragten Schülerinnen und Schülern verstehen die Phraseologismen nicht. Durchschnittlich sind dies 5.02 (ungestützte Befragung: 7.56) Phraseologismen. Deutschsprachige Schüler verstehen durchschnittlich 4.46 (ungestützte Befragung: 7.00) Phraseologismen nicht; bei den fremdsprachigen Kindern sind es 1.77 Phraseologismen mehr, die nicht verstanden werden, nämlich 6.23 (ungestützte Befragung: 8.87). Die Differenz der erreichten Resultate zwischen den beiden Sprachgruppen ist in der ungestützten (1.87) wie in der gestützten Befragung (1.77) annähernd gleich gross. Am wenigsten Phraseologismen verstehen die fremdsprachigen Erstklässler (7.02, ungestützte Befragung: 9.6 von 10 Phraseologismen nicht verstanden). Das verbesserte Verständnis von der ungestützten zur gestützten Befragung entspricht dem Faktor²⁴¹ 1.36. Den fremdsprachigen folgen die deutschsprachigen Erstklässler (5.59, ungestützte Befragung: 7.86, Faktor 1.40). Sie verstehen damit ganz knapp weniger Phraseologismen als die fremdsprachigen Drittklässler (5.42, ungestützte Befragung: 8.13, Faktor 1.5) und die deutschsprachigen Drittklässler (3.70, ungestützte Befragung: 6.34, Faktor 1.71).

Die Erklärungen für das Nichtverstehen in der gestützten Befragung teilen sich in zwei Bereiche auf. Der erste Bereich, die Kategorien **w** und **ü**, umfasst einerseits Schülerantworten, die aus inhaltlich-semantischer Perspektive falsch sind, andererseits aber auf eine sprachliche Bewältigung der Problemstellung schliessen lassen. Mit anderen Worten: Die Kinder versuchen Antworten zu geben und bleiben nicht auf der Ebene der sprachlichen Bewältigung, dem zweiten Bereich, stecken. Der so genannt zweite Bereich beinhaltet die Antworten (**k**, **u**, **f**), die aufgrund von Sprachproblemen auf der Wortebene oder anderer (unbekannter) Hindernisse nicht bewältigt werden konnten.

²⁴¹ Je höher der Faktor für eine Klasse ausfällt, desto mehr Phraseologismen werden richtig erkannt.

Kinder verstehen in gestützten Befragungen die vorgelegten Phraseologismen häufig wörtlich. Bei halb so vielen Phraseologismen, wie richtig erkannt werden, wird die wörtliche Bedeutung (**w**) als scheinbar richtige erkannt. Die deutschsprachigen Kinder (2.39 von 10 Phraseologismen) schneiden dabei durchschnittlich besser ab als die fremdsprachigen (3.13). Die deutschsprachigen Drittklässler grenzen sich dabei mit durchschnittlich 1.96 Phraseologismen klar von den anderen drei Gruppen ab, die sehr nahe beieinander liegen. Die deutschsprachigen Erstklässer kreuzen dabei als Zweitplatzierte nur unwesentlich (3.04) weniger oft die wörtliche Bedeutung an als die fremdsprachigen Drittklässler (3.08) und die fremdsprachigen Erstklässler (3.18).

Im Vergleich zu den richtigen Lösungen kreuzen die Kinder in gestützten Befragungen bei einem guten Drittel (34.86%) die unsinnige Lösung (**ü**) als scheinbar richtige an. Die deutschsprachigen Kinder (1.56) tun dies insgesamt klar weniger als die fremdsprachigen (2.12), die Differenz ist jedoch nicht frappant. Am meisten unsinnige Lösungen liefern die fremdsprachigen Erstklässler (2.58 von 10 Phraseologismen), ihnen folgen - näher bei den dritten Klassen liegend - die deutschsprachigen Erstklässler (1.78), dann die fremdsprachigen Drittklässler (1.64) und zum Schluss die deutschsprachigen (1.42).

Die nachfolgenden Gründe, warum Kinder Phraseologismen in gestützten Befragungen nicht verstehen, haben alle mit der mangelnden sprachlichen Bewältigung der Items zu tun. Alle drei Bereiche (**f** = Fragezeichen, **u** = sprachliches Unvermögen und **k** = keine Antwort) unterschreiten allerdings den Grenzwert von durchschnittlich einem angekreuzten Phraseologismus pro Schüler, das heisst, alle drei Bereiche fallen im Vergleich zu den Kategorien **e**, **n**, **w** und **ü** kaum ins Gewicht.

Durchschnittlich 0.56 (ungestützte Befragung: 2.19) der vorgelegten Phraseologismen werden von den Schülern sprachlich nicht bewältigt (**u**). Deutschsprachige Kinder kreuzen diese Kategorie bei 0.26 von 10 Phraseologismen an, fremdsprachige bei durchschnittlich mehr als einem von zehn (1.21). Am wenigsten sprachliche Probleme sind bei den deutschsprachigen Drittklässlern zu finden (0.10, ungestützte Befragung: 1.09), die beim Verstehen von Phraseologismen dreimal weniger (ungestützte Befragung: 53.17%) mit sprachlichen Probleme zu kämpfen haben als die fremdsprachigen Drittklässler (0.33). Am deutlichsten zeigt sich das sprachliche Unvermögen bei den fremdsprachigen Erstklässlern, die mit

durchschnittlich 2.06 (ungestützte Befragung: 4.65) von 10 Phraseologismen mehr als das Vierfache der Phraseologismen nicht verstehen, die ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Kollegen auch nicht bewältigen können (0.52, ungestützte Befragung: 2.45).

Im Bereich der sprachlichen Hindernisse wird von den Kindern am zweithäufigsten das vorgedruckte Fragezeichen (f) angekreuzt; damit bestätigen sie, dass sie die einzelnen Wörter der vorgelegten Phraseologismen zwar verstehen, jedoch nicht wissen, was der ganze Ausdruck heisst. Insgesamt werden 0.54 von 10 Antworten angekreuzt. Die deutschsprachigen Kinder (0.48) schneiden dabei etwas besser ab als die fremdsprachigen (0.68), am wenigsten Fragezeichen kreuzen die deutschsprachigen Drittklässler (0.28) an. Ihnen folgen überraschenderweise die fremdsprachigen Erstklässler mit mehr als doppelt so vielen Fragezeichen (0.62). In deutlichem Abstand zu den Klassenkameraden folgen die fremdsprachigen Drittklässler (0.73), dicht gefolgt von den deutschsprachigen Erstklässlern (0.79).

Kategorie k (kein Kreuz) enthält am wenigsten Zähler. Der Durchschnittswert liegt bei allen Befragten sehr tief (0.05), dasselbe gilt auch für die ungestützte Befragung (0.84). Überraschenderweise kommen bei Deutschsprachigen (0.06) leere Zeilen häufiger vor als bei Fremdsprachigen (0.02, für die ungestützte Befragung trifft gerade der umgekehrte Fall zu). Am wenigsten leere Zeilen liefern die fremdsprachigen Drittklässler (0.02), gefolgt von den beiden ersten Klassen (0.03). Die deutschsprachigen Drittklässler bilden für einmal das Schlusslicht und lassen mit einem Wert von 0.08 von 10 Antworten annähernd eine ganze Antwort offen.

- c) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in gestützten Befragungen nur ganz knapp weniger (49.80%) gut verstanden als nicht verstanden (50.20%). Im Vergleich zur ungestützten Befragung (24.37%) verstehen Kinder in gestützten Befragungen rund das Doppelte. Die vorliegenden Durchschnittswerte (E = 4.98 vs. N = 5.02) unterscheiden sich im Gegensatz zur ungestützten Befragung nicht signifikant (**T22**) und bestätigen damit die **Hypothese 1.2** nicht. Idiome und Kinegramme, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in gestützten Befragungen *nicht* signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.

- d) Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 5.54 (ungestützte Befragung: 3.0) von 10 befragten Phraseologismen. Sie erkennen wie schon in der ungestützten Befragung signifikant (**T23**) mehr als die fremdsprachigen Kinder, die eineinhalb Mal weniger Phraseologismen verstehen als ihre deutschsprachigen Kollegen. Damit wird **Hypothese 1.2.3** bestätigt: Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten auch in gestützten Befragungen signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

Hinsichtlich der durchschnittlichen Zahl der nicht verstandenen Phraseologismen unterscheiden sich die beiden Gruppen analog zur oben stehenden Berechnung wiederum signifikant (**T24**). Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 4.46 (ungestützte Befragung: 7.0), die fremdsprachigen Kindern 6.23 (ungestützte Befragung: 8.87) der vorgelegten Phraseologismen nicht. Fremdsprachige Kinder verstehen in ungestützten Befragungen Phraseologismen also signifikant schlechter als ihre deutschsprachigen Kollegen.

- e) Erstklässler verstehen durchschnittlich 3.88 (ungestützte Befragung: 1.56) von 10 Phraseologismen, also etwas mehr als einen Drittel der vorgelegten Phraseologismen. Die Drittklässler verstehen durchschnittlich 5.82 (ungestützte Befragung: 3.17) von 10 Phraseologismen und damit mehr als die Hälfte aller vorgelegten Phraseologismen und rund einen Drittel mehr als ihre Kameraden aus der 1. Klasse. Der Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ist im Gegensatz zur ungestützten Befragung deutlich signifikant (**T25**); Drittklässler verstehen die vorgelegten Phraseologismen der gestützten Befragung signifikant besser als die Erstklässler. **Hypothese 15.2** ist damit bestätigt. Für die Kategorie N gilt: Erstklässler verstehen durchschnittlich 6.12 (ungestützte Befragung: 8.44) von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht, Drittklässler 5.82 (ungestützte Befragung: 6.83) von 10 Phraseologismen nicht. Erstklässler verstehen auch in gestützten Befragungen Phraseologismen wiederum signifikant schlechter als ihre älteren Kameraden.
- f) Die deutschsprachigen Erstklässler verstehen durchschnittlich 4.41 (also mehr als die doppelte Zahl der Phraseologismen der ungestützten Befragung; dort 2.14) richtig, die deutschsprachigen Drittklässler 6.30 (ungestützte Befragung: 3.66). Die älteren Schüler erkennen eineinhalb Mal mehr Phraseologismen als ihre jüngeren Kameraden. Der statistische Unterschied (**T26**) ist gering; **Hypothese 15.2.1** bestätigt sich kaum. Phraseologismen der gestützten Befragung werden von deutschsprachigen Kindern der dritten Klassen kaum besser verstanden als von deutschsprachigen Kindern der ersten Klasse. Die Testwerte sowohl der ungestützten wie der gestützten Befragung liegen erstens beide sehr

nahe beieinander und zweitens ganz knapp (0.044 und 0.042) unter dem Grenzwert von 0.05; sie erlauben somit nicht, die Hypothese grundsätzlich zu verwerfen, stützen sie aber auch nicht. Alle vorgelegten Phraseologismen werden von den deutschsprachigen Drittklässlern zwar besser verstanden als von den deutschsprachigen Erstklässlern, der Unterschied ist jedoch nicht eindeutig signifikant. Dasselbe gilt für die Werte der Kategorie N.

- g) Bei den Fremdsprachigen verstehen die Erstklässler durchschnittlich 2.98 (ungestützte Befragung: 0.4, also weniger als ein Phraseologismus) aller in der gestützten Befragung vorgelegten Phraseologismen. In gestützten Befragungen verbessert sich ihr Verständnis um den Faktor 7.45, das heisst, die fremdsprachigen Erstklässler verstehen 86% mehr Phraseologismen in gestützten als in ungestützten Befragungen. Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen durchschnittlich 4.58 Phraseologismen (ungestützte Befragung: 1.88, Verbesserung um Faktor 2.44 oder um rund 60%). Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen mit Faktor 1.58 rund eineinhalb Mal (ungestützte Befragung: mit Faktor 4.7 annähernd fünfmal) so gut wie die jüngeren Schüler, das Resultat ist jedoch trotz der Differenz zwischen den beiden Klassenstufen nicht signifikant (**T27**); das heisst, dass aufgrund der vorliegenden Untersuchung in der Grundgesamtheit nicht unbedingt das gleiche Resultat erwartet werden darf. Es bleibt festzuhalten, dass sowohl in der gestützten wie in der ungestützten Befragung die Differenz zwischen dem Verständnis der Klassen beträchtlich, aber nicht signifikant ist. Dasselbe gilt für die Kategorie N.
- h) **Hypothese 2** wird mit Test **T28** bestätigt. Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen Befragten in gestützten Befragungen hochsignifikant besser verstanden als in ungestützten. Nicht bestätigt wird **die Hypothese 2.1 (T29)**: Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von deutschsprachigen Befragten in gestützten Befragungen zwar besser, aber nicht signifikant besser verstanden als in ungestützten. Bei den fremdsprachigen Kindern wird die **Hypothese 2.2 (T30)** bestätigt: Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von fremdsprachigen Befragten in gestützten Befragungen signifikant besser verstanden als in ungestützten. Das unter Hypothese 2 formulierte Gesamtergebnis kommt also aufgrund der Resultate der fremdsprachigen Kinder zustande.

Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen von allen Kindern tendenziell häufiger ganzheitlich als wörtlich (**T31**) verstanden. **Hypothese 2.3** lässt sich aufgrund des Testwertes, der nur wenig unter dem Grenzwert liegt, knapp nicht bestätigen. Die Berechnungen für die beiden Sprachgruppen zeigen, dass sich **Hypothese 2.3.1** nicht bestätigt (**T32**). Deutschsprachige Kinder verstehen also in gestützten Befragungen

tendenziell nicht mehr Phraseologismen wörtlich als ganzheitlich, dasselbe (**Hypothese 2.3.2**) gilt für alle fremdsprachigen Kinder (**T33**). Während die Kinder aus den ersten Klassen nicht signifikant (**T34**) mehr Phraseologismen ganzheitlich als wörtlich verstehen (**Hypothese 2.3.3**), zeigt sich bei den dritten Klassen (**Hypothese 2.3.4, T35**) eine leichte Signifikanz, welche sich auch im Gesamtergebnis niederschlägt. Tendenziell verstehen also Drittklässler mehr Phraseologismen ganzheitlich als wörtlich.

In gestützten Befragungen verstehen alle Kinder mehr Phraseologismen wörtlich als unsinnig. **Hypothese 2.4** ist damit bestätigt. Sowohl die Zahl der Antworten wie die durchschnittlichen Antworten pro Schüler als auch die Testresultate (**T36**) zeigen eindeutige Differenzen zwischen den beiden Kategorien. Aus Gründen der Analogie wird an dieser Stelle auf die detaillierte Betrachtung der **Hypothesen 2.4.1 bis 2.4.4** verzichtet.

2.3.5.1 Fragebogen 21

Tabelle 9: Fragebogen 2 Versionen 1

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie		Antworten / Schüler	
x_j		absolute i_{ij} n	relative i'_{ij} %	$y = i_{j2xj} / i_{j2x1}$ %		$z = i_{j2xj} / i_{j1xj}$ n	
Personen	S'_{ijl}	227	51.94				
d		169	38.67				
1		92		21.05			
3		77		17.62			
fr		58	13.27				
1		29		6.64			
3		29		6.64			
Antworten	S'_{ijl}	2270	27.09				
e		1154	13.77	100.00		5.08	
d		924	11.03	80.07		5.47	
1		412		35.70		4.48	
3		512		44.37		6.65	
fr		230	2.74	19.93		3.97	
1		95		8.23		3.28	
3		135		11.70		4.66	
n		1116	13.32	100.00		4.92	
d		766	9.14	68.64		4.53	
1		508		45.52		5.52	
3		258		23.12		3.35	
fr		350	4.18	31.36		6.03	
1		195		17.47		6.72	
3		155		13.89		5.34	
w		595	7.10	51.56		2.62	
d		413	4.93	35.79		2.44	
1		264		22.88		2.87	
3		149		12.91		1.94	
fr		182	2.17	15.77		3.14	
1		103		8.93		3.55	
3		79		6.85		2.72	

VI. Ergebnisse

ü		349		4.16		30.24		1.54
d		242		2.89		20.97		1.43
	1		163		1.94		14.12	1.77
	3		79		0.94		6.85	1.03
fr		107		1.28		9.27		1.84
	1		66		0.79		5.72	2.28
	3		41		0.49		3.55	1.41
k		3		0.03		0.26		0.01
d		3		0.03		0.26		0.02
	1		3		0.03		0.26	0.03
	3		0		0.00		0.00	0.00
fr		0		0.00		0.00		0.00
	1		0		0.00		0.00	0.00
	3		0		0.00		0.00	0.00
u		52		0.62		4.51		0.23
d		31		0.37		2.69		0.18
	1		23		0.27		1.99	0.25
	3		8		0.09		0.69	0.10
fr		21		0.25		1.82		0.36
	1		0		0.00		0.00	0.00
	3		21		0.25		1.82	0.72
f		161		1.92		13.95		0.71
d		106		1.26		9.19		0.63
	1		78		0.93		6.76	0.85
	3		28		0.33		2.43	0.36
fr		55		0.66		4.77		0.95
	1		27		0.32		2.34	0.93
	3		28		0.33		2.43	0.97
blanko		40		0.48		0.18		0.01
d		30		0.36		0.01		0.13
	1		30		0.36		0.01	0.13
	3		0		0.00		0.00	0.00
fr		10		0.11		0.00		0.04
	1		10		0.11		0.00	0.04
	3		0		0.00		0.00	0.00

- a) In Version 1 der gestützten Befragungen werden Phraseologismen von allen befragten Schülerinnen und Schülern zu etwas mehr als der Hälfte (50.80%) verstanden. Durchschnittlich erkennt ein befragtes Kind 5.08 (Gesamtschau: 4.98) von 10 vorgelegten Phraseologismen. Alle Kinder erkennen damit die Phraseologismen in Version 1 insgesamt besser als in Version 3. Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 5.47 (Gesamtschau: 5.54) Phraseologismen richtig. Sie verstehen damit die Phraseologismen der Version 1 durchschnittlich minim (Differenz zwischen den Versionen: 0.12) schlechter als diejenigen von Version 3. Die fremdsprachigen Kinder verstehen etwa zwei Drittel der Phraseologismen, die von den Deutschsprachigen verstanden werden, nämlich 3.97 Phraseologismen (Gesamtschau: 3.77). Fremdsprachige verstehen damit in Umkehrung zu den Deutschsprachigen die Phraseologismen der Version 1 besser als diejenigen der Version 3. Die dritten Klassen verstehen durchschnittlich mehr Phraseologismen (5.66 von 10) als die Kinder der ersten Klassen (3.88). Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen am besten, durchschnittlich 6.65 von 10 Phraseologismen (Gesamtschau: 6.30), die fremdsprachigen

Erstklässler weniger als die Hälfte davon (3.28, Gesamtschau: 2.98) und damit am schlechtesten von allen Kindern. Beide Gruppen verstehen allerdings die Phraseologismen der Version 1 deutlich besser. Die fremdsprachigen Drittklässler (4.66, Gesamtschau: 4.58) und die deutschsprachigen Erstklässler (4.48, Gesamtschau: 4.41) wiederum verstehen annähernd gleich gut.

- b) Etwas weniger als die Hälfte (49.20%, Gesamtschau: 50.19%) von allen befragten Schülerinnen und Schülern verstehen die Phraseologismen nicht. Deutschsprachige Schüler verstehen durchschnittlich 4.53 (Gesamtschau: 4.46) Phraseologismen nicht; bei den fremdsprachigen Kindern sind es 1.5 (Gesamtschau: 1.77) Phraseologismen mehr, die nicht verstanden werden, nämlich 6.03 (Gesamtschau: 6.23). Am wenigsten Phraseologismen verstehen die fremdsprachigen Erstklässler (6.72, Gesamtschau: 7.02). Wie fast immer verstehen fremdsprachige Drittklässler und deutschsprachige Erstklässler vergleichbar gut oder schlecht. Die deutschsprachigen Erstklässler verstehen 5.52 von 10 Phraseologismen nicht (Gesamtschau: 5.59) und damit ganz knapp weniger Phraseologismen als die fremdsprachigen Drittklässler (5.34, Gesamtschau: 5.42). Am besten verstehen die deutschsprachigen Drittklässler, sie verstehen nämlich nur 3.35 (Gesamtschau: 3.70) von 10 vorgelegten Phraseologismen nicht.

Kinder verstehen in gestützten Befragungen der Version 1 die vorgelegten Phraseologismen häufig wörtlich, wenn sie sie falsch verstehen. Im Vergleich zu 100% richtig erkannten Phraseologismen meinen die Kinder bei 51.56% der Phraseologismen die wörtliche Bedeutung (**w**) sei die richtige. Die deutschsprachigen Kinder (2.44, Gesamtschau: 2.39) schneiden dabei durchschnittlich besser ab als die fremdsprachigen (3.14, Gesamtschau: 3.13). In Version 1 verstehen alle Kinder mehr Phraseologismen ganzheitlich als wörtlich. Die deutschsprachigen Drittklässler grenzen sich dabei mit durchschnittlich 1.94 (Gesamtschau: 1.96 Phraseologismen) von den beiden folgenden Gruppen ab, die relativ nahe beieinander liegen. Die deutschsprachigen Erstklässler kreuzen nur wenig (2.87, Gesamtschau: 3.04) mehr (in der Gesamtschau sind es weniger) Phraseologismen als *wörtlich* an als die fremdsprachigen Drittklässler (2.72, Gesamtschau: 3.08). Die drei oben genannten Gruppen kreuzen in Version 1 durchschnittlich weniger Phraseologismen als wörtlich an als in Version 3. Bei den fremdsprachigen Erstklässlern liegt der Sachverhalt umgekehrt (3.55, Gesamtschau: 3.18).

Im Verhältnis zu den richtigen Lösungen kreuzen die Kinder in gestützten Befragungen der Version 1 bei fast einem Drittel (30.24%) die unsinnige Lösung (**ü**) als scheinbar richtige an. Die deutschsprachigen Kinder meinen dies bei 1.43 von 10 Phraseologismen (1.56 in der

Gesamtschau). Sie tun dies insgesamt aber klar weniger als die fremdsprachigen Kinder, die 1.84 von 10 Phraseologismen falsch ankreuzen (2.12 in der Gesamtschau). Die Differenz zwischen den beiden Sprachgruppen ist in Version 1 (0.41) kleiner, aber wie auch schon in der Gesamtschau (Differenz: 0.56) nicht sehr markant. Mit anderen Worten: Deutsch- und fremdsprachige Kinder kreuzen in gestützten Befragungen bei annähernd gleich vielen Phraseologismen die unsinnige Bedeutung als vermeintlich richtige an, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist nicht signifikant (**T 37**). Am meisten unsinnige Lösungen liefern die fremdsprachigen Erstklässler (2.28 von 10 Phraseologismen, Gesamtschau: 2.58), ihnen folgen - wiederum näher bei den fremdsprachigen Kindern der dritten Klassen liegend - die deutschsprachigen Erstklässler (1.77, Gesamtschau: 1.78). Die fremdsprachigen Drittklässler erzielen einen Durchschnittswert von 1.41 von 10 Phraseologismen (Gesamtschau: 1.64), die deutschsprachigen einen Wert von 1.03 (Gesamtschau: 1.42). Alle Werte der Version 1 liegen klar tiefer als die Werte in Version 3.

Die drei nachfolgenden Bereiche (**f** = Fragezeichen, **u** = sprachliches Unvermögen und **k** = keine Antwort) unterschreiten wie schon in der Gesamtschau die Grenze von durchschnittlich einem angekreuzten Phraseologismus pro Schüler und fallen damit im Vergleich zu den Kategorien **e**, **n**, **w** und **ü** kaum ins Gewicht. Für alle Bereiche gilt dasselbe: Kinder, welche bei einer der drei Kategorien ein Kreuz gesetzt haben, bewältigten den vorgelegten Phraseologismus aus sprachlichen Gründen nicht.

Die meisten Kinder, die mit sprachlichen Hindernissen zu kämpfen haben, lösen die Frage, indem sie das vorgedruckte Fragezeichen (**f**) ankreuzen. Sie bestätigen, dass sie die einzelnen Wörter der vorgelegten Phraseologismen zwar verstehen, jedoch nicht wissen, was der ganze Ausdruck heisst. Insgesamt werden 0.71 (Gesamtschau: 0.54) von 10 Antworten mit einem Fragezeichen angekreuzt. In Version 1 kreuzen also mehr Kinder ein Fragezeichen an als in Version 3. Die deutschsprachigen Kinder (0.63, Gesamtschau: 0.48) schneiden dabei etwas besser ab als die fremdsprachigen (0.95, Gesamtschau: 0.68). Am wenigsten Fragezeichen kreuzen die deutschsprachigen Drittklässler (0.36, Gesamtschau: 0.28) an. Ihnen folgen die deutschsprachigen Erstklässler mit 0.85 von 10 Phraseologismen (Gesamtschau: 0.79). Dieser Wert steht im Gegensatz zum Wert der Gesamtschau, der die deutschsprachigen Erstklässler auf den vierten und letzten Platz setzt. In Version 1 nehmen die fremdsprachigen Drittklässler diese Position ein (0.97, Gesamtschau: 0.73). Die fremdsprachigen Erstklässler (0.93, Gesamtschau: 0.62) liegen mit den beiden vorgenannten Gruppen etwa im selben Bereich; sie kreuzen aber mehr als doppelt so viele Fragezeichen an wie die beste Schülergruppe.

In Version 1 werden durchschnittlich 0.23 von 10 vorgelegten Phraseologismen von den Schülern sprachlich nicht bewältigt (**u**). Das ist zwar weniger als die Hälfte des Wertes der Gesamtschau (0.56), doch angesichts des geringen Zahlenwertes bei beiden Auszählungen stellt die Differenz nur eine schwache (allerdings vorhandene) Aussage zugunsten der Version 1 dar. Deutschsprachige Kinder kreuzen 0.18 (Gesamtschau: 0.26) von 10 Phraseologismen an, fremdsprachige durchschnittlich weniger als einen von zehn (0.36, Gesamtschau: 1.21). Die fremdsprachigen Erstklässler überraschen mit keinem einzigen Kreuz in dieser Kategorie (Gesamtschau: 2.06). In Version 1 haben sie - ganz im Gegensatz zu Version 3 - kein Wort rot angestrichen, kein Kreuz aus sprachlichen Gründen angezeichnet. Ihnen folgen die deutschsprachigen Drittklässler (0.10, Gesamtschau: 0.10). Sie liegen mit diesem Wert etwas vor den gleichsprachigen Erstklässlern, die mit durchschnittlich 0.25 (Gesamtschau: 0.52) von 10 Phraseologismen in Version 1 klar besser verstehen als in Version 3 und auch fast dreimal besser als die fremdsprachigen Kinder aus den dritten Klassen (0.72, Gesamtschau: 0.33), welche dafür in Version 3 in Kategorie **u** keine Kreuze machen.

Nur die deutschsprachigen Erstklässler belegen in Version 1 die Kategorie **k** (kein Kreuz). Der Durchschnittswert liegt mit 0.01 von 10 Phraseologismen äusserst tief (Gesamtschau: 0.05). In Version 1 der gestützten Befragung werden alle Phraseologismen von den Kindern quasi ausnahmslos beantwortet.

- c) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in gestützten Befragungen der Version 1 häufiger verstanden (50.84%) als nicht verstanden (49.16%). Version 1 wird damit im Vergleich zur Gesamtschau besser verstanden als Version 3. Die vorliegenden Durchschnittswerte ($E = 5.08$ vs. $N = 4.92$) unterscheiden sich nicht signifikant (**T38**) und bestätigen damit die **Hypothese 1.2.1** nicht: Idiome und Kinegramme, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in gestützten Befragungen in Version 1 *nicht* signifikant häufiger verstanden als nicht verstanden.
- d) Durchschnittlich verstehen deutschsprachige Kinder 5.47 (Gesamtschau: 5.54) von 10 befragten Phraseologismen. Sie erkennen damit nicht signifikant (**T39**) mehr als die fremdsprachigen Kinder, die durchschnittlich 3.97 (Gesamtschau: 3.77) verstehen. **Hypothese 1.2.3.1** wird also nicht bestätigt: Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in ungestützten Befragungen der Version 1 *nicht* signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.

- e) Die Kinder aus den ersten Klassen verstehen durchschnittlich 4.19 von 10 Phraseologismen, die Drittklässler durchschnittlich 6.01 und damit knapp 30% mehr als die Kinder aus der 1. Klasse. Der Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ist in Version 1 der gestützten Befragung jedoch nicht signifikant (**T40**); Drittklässler verstehen die vorgelegten Phraseologismen der gestützten Befragung der Version 1 nicht signifikant besser als die Erstklässler. **Hypothese 15.2** ist damit für Version 1 nicht bestätigt.
- f) Innerhalb der deutschsprachigen Kinder verstehen die Erstklässler durchschnittlich 4.48 (Gesamtschau: 4.41) richtig, die deutschsprachigen Drittklässler 6.65 (Gesamtschau: 6.30). Die älteren Schüler erkennen rund eineinhalb Mal mehr Phraseologismen als ihre jüngeren Kameraden. Alle vorgelegten Phraseologismen werden von den deutschsprachigen Drittklässlern besser verstanden als von den deutschsprachigen Erstklässlern. In Analogie zur Gesamtschau kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Unterschied nicht signifikant ist. **Hypothese 15.2.1.1** kann zwar bestätigt, aber aufgrund der schmalen Zahlengrundlage nicht statistisch untermauert werden.
- g) Die fremdsprachigen Erstklässler verstehen durchschnittlich 3.28 (Gesamtschau: 2.98) der in der gestützten Befragung vorgelegten Phraseologismen, die fremdsprachigen Drittklässler durchschnittlich 4.66 (Gesamtschau: 4.58) Phraseologismen. Beide Klassenstufen verstehen Version 1 besser als Version 3. Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen mit Faktor 1.42 knapp eineinhalb Mal so gut wie die jüngeren Schüler. In Analogie zur Gesamtschau bleibt festzuhalten, dass in der gestützten Befragung Version 1 die Differenz zwischen dem Verständnis der beiden Klassenstufen zwar beträchtlich, aber kaum signifikant ist. **Hypothese 15.2.2.1** kann zwar rein deskriptiv bestätigt, aber aus den oben genannten Gründen wiederum nicht statistisch untermauert werden. Dasselbe gilt für die Kategorie N.

2.3.5.2 Fragebogen 23

Tabelle 10: *Fragebogen 2 Versionen 3*

Kategorie		Häufigkeit		Antworten / Kategorie	Antworten / Schüler
x_j		absolute l_{ij} n	relative l'_{ij} %	$y = l_{j2xj} / l_{j2x1}$ %	$z = l_{j2xj} / l_{j1xj}$ n
Personen	S'_{ijl}	183	41.87		
d		111	25.40		
	1	20		4.58	
	3	91		20.82	
fr		72	16.47		
	1	37		8.47	
	3	35		8.00	

Antworten		S_{ρ}		1830	21.83				
e	d			888	10.60	100.00		4.85	
				628	7.49	70.72		5.66	
	fr	1	82		0.98		9.23		4.10
		3	546		6.51		61.49		6.00
n	d	1	102		1.22		11.49		2.76
		3	158		1.88		17.79		4.51
	fr	1	118		1.41		12.53		5.90
		3	364		4.34		38.64		4.00
	d	1	258		2.99		27.39		6.97
		3	202		2.34		21.44		5.77
	fr	1	258		2.99		27.39		6.97
		3	202		2.34		21.44		5.77
w	d			481	5.74	51.06		2.63	
				256	3.05	27.18		2.31	
	fr	1	76		0.90		8.07		3.80
		3	180		2.15		19.11		1.98
ü	d	1	107		1.28		11.36		2.89
		3	118		1.41		12.23		3.37
	fr	1	104		1.24		11.04		2.81
		3	64		0.76		6.79		1.83
k	d			16	0.19	1.69		0.09	
				13	0.15	1.38		0.12	
	fr	1	0		0.00		0.00		0.00
		3	13		0.15		1.38		0.14
u	d	1	2		0.00		0.21		0.05
		3	1		0.00		0.11		0.03
	fr	1	136		1.62		14.44		3.68
		3	0		0.00		0.00		0.00
f	d			62	0.74	6.58		0.34	
				29	0.35	3.08		0.26	
	fr	1	10		0.12		1.06		0.50
		3	19		0.23		2.02		0.21
blanko	d	1	14		0.16		1.48		0.38
		3	19		0.23		2.02		0.54
	fr	1	180		2.15		19.11		9.00
		3	10		0.12		1.06		0.11
blanko	d	1	20		0.24		2.12		0.54
		3	20		0.24		2.12		0.57
	fr	1	20		0.24		2.12		0.54
		3	20		0.24		2.12		0.57

- a) Die Phraseologismen von Version 3 der gestützten Befragungen werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern wiederum zu fast der Hälfte verstanden. Im Gegensatz zu Version 1 liegt der Wert allerdings unter der 50%-Marke (48.52%, Gesamtschau: 49.16%). Durchschnittlich erkennt ein befragtes Kind 4.58 (Gesamtschau: 4.98) von 10 vorgelegten Phraseologismen. Phraseologismen der Version 3 werden von den Kindern also durchschnittlich schlechter erkannt als Phraseologismen der Version 1. Deutschsprachige Kinder verstehen in Version 3 allerdings durchschnittlich besser als in der Version 1, nämlich 5.66 von 10 Phraseologismen; diese stehen 5.47 verstandenen Phraseologismen in Version 1 und 5.54 Phraseologismen in der Gesamtschau gegenüber. Im Gegensatz zu den deutschsprachigen verstehen die fremdsprachigen Kinder nur rund zwei Drittel der Phraseologismen: Fremdsprachige verstehen 3.61 (Version 1: 3.97) Phraseologismen und damit schlechter als in Version 1.

Die dritten Klassen verstehen wie schon in Version 1 und kaum überraschend durchschnittlich mehr Phraseologismen, nämlich 5.59 von 10 (Version 1: 6.10) als die Kinder der ersten Klassen 3.22 (Version 1: 4.19). Beide Klassenstufen verstehen aber die Version 1 insgesamt besser. Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen am besten und in Version 3 vergleichbar viel wie in Version 1, nämlich durchschnittlich 6.00 von 10 Phraseologismen (Version 1: 6.65). Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen 4.51 (Version 1: 4.66) und die deutschsprachigen Erstklässler 4.10 (Version 1: 4.48) von 10 Phraseologismen. Die beiden letztgenannten Gruppen liegen in Bezug auf ihr Verständnis von Phraseologismen vergleichbar nahe. Einmal mehr am schlechtesten von allen Kindern verstehen die fremdsprachigen Erstklässler, nämlich weniger als die Hälfte (46%) der Phraseologismen, die von der zuerst genannten Gruppe erkannt werden (2.76, Version 1: 3.28).

- b) Etwas mehr als die Hälfte (51.47%) von allen befragten Schülerinnen und Schülern verstehen die Phraseologismen nicht. Deutschsprachige Schüler verstehen durchschnittlich 4.34 von 10 Phraseologismen (Version 1: 4.53) nicht; bei den fremdsprachigen Kindern sind es 6.38 (Version 1: 6.03). Fremdsprachige Drittklässler und deutschsprachige Erstklässler verstehen wiederum vergleichbar gut, respektive schlecht. Die deutschsprachigen Erstklässler verstehen 5.90 (Version 1: 5.52) von 10 Phraseologismen nicht, die fremdsprachigen Drittklässler 5.77 (Version 1: 5.34). Der Unterschied zu Gunsten der fremdsprachigen Drittklässler beträgt durchschnittlich nur gerade 0.13 Phraseologismen. Am wenigsten Phraseologismen verstehen die fremdsprachigen Erstklässler 6.97 (Version 1: 6.72), am meisten die deutschsprachigen Drittklässler mit 4.00 von 10 Phraseologismen (Version 1: 3.35), die sie nicht erkennen.

Wenn die Kinder in Version 3 der gestützten Befragungen die vorgelegten Phraseologismen falsch verstehen, dann häufig darum, weil sie sie wörtlich verstehen. Im Vergleich zu 100% richtig erkannten Phraseologismen meinen die Kinder bei 54.17% (Version 1: 51.56%) der Phraseologismen die wörtliche Bedeutung (**w**) sei die richtige. In Version 3 werden also durchschnittlich mehr wörtliche Antworten gegeben als in Version 1. Die deutschsprachigen Kinder 2.31 (Version 1: 2.44) schneiden dabei wie schon in Version 1 durchschnittlich besser ab als die fremdsprachigen (3.13, Version 1: 3.14). Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen mit durchschnittlich 1.98 (Version 1: 1.94) am wenigsten Phraseologismen wörtlich, sie grenzen sich damit klar von den beiden folgenden Gruppen (1d und 3f) ab, die wiederum recht nahe beieinander liegen. Die fremdsprachigen Drittklässler liegen mit 3.37 (Version 1: 2.72) von 10 wörtlich verstandenen Phraseologismen nur knapp vor den deutschsprachigen Erstklässlern, die nur wenig mehr ankreuzen (3.80, Version 1: 2.87). Die drei genannten Gruppen kreuzen in Version 3 durchschnittlich mehr Phraseologismen als wörtlich an als in Version 1. Nur bei den fremdsprachigen Erstklässlern zeigt sich ein anderes Bild: Es werden gerade 2.89 (Version 1: 3.55) von 10 Phraseologismen auf der wörtlichen Ebene entschlüsselt. Damit liegen sie in Bezug auf Kategorie (**w**) an zweitbesten Stelle gleich hinter den deutschsprachigen Drittklässlern.

In Version 3 der gestützten Befragungen kreuzen die Kinder bei klar mehr als einem Drittel (38.42%, Version 1: 31.27%) die unsinnige Lösung (**ü**) als scheinbar richtige an. Die deutschsprachigen Kinder meinen dies bei 1.75 (Version 1: 1.43) von 10 Phraseologismen. Insgesamt liefern sie diese Fehleinschätzung aber klar weniger als die fremdsprachigen Kinder, die 2.33 (Version 1: 1.84) von 10 Phraseologismen falsch interpretieren. Die Differenz zwischen den beiden Sprachgruppen ist in Version 3 mit durchschnittlich 0.58 Phraseologismen (Version 1: 0.41) grösser als in Version 1, aber wie auch schon in der Gesamtschau (Differenz: 0.56) nicht sehr markant. Auch für Version 3 gilt: Deutsch- und fremdsprachige Kinder kreuzen in gestützten Befragungen bei annähernd gleich vielen Phraseologismen die unsinnige Bedeutung als vermeintlich richtige an, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist jedoch nicht signifikant (**T 41**). Am meisten unsinnige Lösungen liefern die fremdsprachigen Erstklässler mit 2.81 (Version 1: 2.28) von 10 Phraseologismen. Die anderen drei Gruppen liegen recht nahe beieinander. Den fremdsprachigen Erstklässlern folgen ihre gleichsprachigen älteren Kameraden, die einen Durchschnittswert von 1.83 (Version 1: 1.41) von 10 Phraseologismen erzielen. Ihnen folgen die deutschsprachigen Erstklässler (1.80, Version 1: 1.77) und schliesslich die deutschsprachigen Kinder der dritten Klassen mit einem Wert von 1.74 (Version 1: 1.03). In Version 1 liegen alle Werte klar tiefer als in der Version 3.

Die Bereiche (**f** = Fragezeichen, **u** = sprachliches Unvermögen und **k** = keine Antwort) unterschreiten auch in Version 3 die Grenze von durchschnittlich einem angekreuzten Phraseologismus pro Schüler und fallen damit im Vergleich zu den Kategorien **e**, **n**, **w** und **ü** kaum ins Gewicht.

In Version 3 wird allerdings eine beträchtliche Anzahl der vorgelegten Phraseologismen (durchschnittlich fast einer von 10) von den Schülern sprachlich nicht bewältigt (**u**). Im Vergleich zur Version 1 (0.23) zeigt sich die Differenz zu Version 3 (0.98) recht markant. Deutschsprachige Kinder kreuzen 0.39 (Version 1: 0.18) von 10 Phraseologismen an, fremdsprachige fast fünfmal mehr, nämlich durchschnittlich 1.89 (Version 1: 0.95). Die fremdsprachigen Erstklässler überraschen in dieser Kategorie wie schon bei Version 1 mit einem Extremwert (Version 1: kein einziges Kreuz), hier: 3.68. Ihnen folgen mit 1.75 von 10 Phraseologismen, also nur noch gerade der Hälfte der Fehlleistungen der vorangehenden Gruppe, die deutschsprachigen Erstklässler (Version 1: 0.25). Die beiden dritten Klassen liegen mit wenigen (3d: 0.09, Version 1: 0.10) bis keinen Zählern (3f, Version 1: 0.72) nahe beieinander. Die dritten Klassen zeigen hinsichtlich der sprachlichen Bewältigung "ihrer Phraseologismen" wenig bis keine Probleme, während die ersten Klassen schwer mit der Sprache ringen und beträchtliche Probleme haben, einzelne Wörter oder ganze Wortgruppen aus den vorgelegten Phraseologismen zu verstehen.

Bei Kategorie **f** (v gedruckte Fragezeichen) kreuzen Kinder, die mit sprachlichen Hindernissen zu kämpfen haben, insgesamt etwas weniger Items an als bei Kategorie **u**. Sie bestätigen damit, dass sie die einzelnen Wörter zwar verstehen, jedoch nicht wissen, was der ganze Ausdruck heisst. Insgesamt werden 0.34 (Version 1: 0.71) von 10 Antworten angekreuzt. In den Lösungen zu Version 3 sind also insgesamt weniger Kreuze zu finden als in den Lösungen zu Version 1. Die deutschsprachigen Kinder (0.26, Version 1: 0.68) schneiden dabei wiederum etwas besser ab als die fremdsprachigen (0.46, Version 1: 0.95). Am wenigsten Fragezeichen kreuzen wie schon in Version 1 die deutschsprachigen Drittklässler (0.21, Version 1: 0.36) an. Ihnen folgen überraschenderweise die fremdsprachigen Erstklässler mit 0.38 (Version 1: 0.93), gefolgt von den deutschsprachigen Erstklässlern mit 0.50 (Version 1: 0.85) von 10 Phraseologismen. Die fremdsprachigen Drittklässler (0.54, Version 1: 0.97) liegen wie schon bei Version 1 an letzter Stelle, sie streichen also am meisten Fragezeichen an.

Im Gegensatz zu Version 1, in der nur die deutschsprachigen Erstklässler die Kategorie **k** (kein Kreuz) belegen, fehlt diese Gruppe in Version 3. Die drei anderen Gruppen verbuchen jedoch einzelne geringe Werte. An der Spitze liegen die deutschsprachigen Drittklässler, die

bei 0.14 von 10 Phraseologismen kein Kreuz machen. Ihnen folgen die fremdsprachigen Erstklässler (0.05) und die fremdsprachigen Drittklässler 0.03. Der Durchschnittswert insgesamt liegt mit 0.09 von 10 Phraseologismen äusserst tief (Version 1: 0.01). Während in Version 1 der gestützten Befragung die Phraseologismen von den Kindern fast ausnahmslos beantwortet werden, erlauben sich einzelne ältere Schüler in Version 3, auch einmal nichts zu schreiben.

- c) Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in gestützten Befragungen der Version 3 häufiger nicht verstanden (48.52%) als verstanden (51.47%). Die vorliegenden Durchschnittswerte ($E = 4.85$ vs. $N = 5.14$) unterscheiden sich nicht signifikant (**T42**) und bestätigen damit die **Hypothese 1.2.2** nicht: Idiome und Kinegramme, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen befragten Schülerinnen und Schülern in ungestützten Befragungen in Version 3 *nicht* signifikant häufiger verstanden als nicht verstanden.
- d) Durchschnittlich verstehen deutschsprachige Kinder 5.66 (Version 1: 5.47) von 10 befragten Phraseologismen. Sie erkennen damit - der Wert liegt an der Grenze zur Signifikanz (**T43**) - mehr Phraseologismen als die fremdsprachigen Kinder, die durchschnittlich 3.61 (Version 1: 3.97) verstehen. **Hypothese 1.2.3.2** wird also ganz knapp bestätigt: Phraseologismen, die von einem grösseren Kontext losgelöst sind, werden von allen deutschsprachigen Befragten in gestützten Befragungen der Version 3 schwach signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern.
- e) Die Kinder aus den ersten Klassen verstehen durchschnittlich 3.22 (Version 1: 4.19) von 10 Phraseologismen, die Drittklässler durchschnittlich 5.58 (Version 1: 6.01) und damit rund 30% mehr als die Kinder aus der 1. Klasse. Der Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ist in Version 3 der gestützten Befragung schwach signifikant (**T44**); Drittklässler verstehen also die vorgelegten Phraseologismen der Version 1 der gestützten Befragung schwach signifikant besser als die Erstklässler. **Hypothese 15.2** ist damit für Version 3 bestätigt.
- f) Die Erstklässler verstehen innerhalb der deutschsprachigen Kinder durchschnittlich 4.10 (Version 1: 4.48) richtig, die deutschsprachigen Drittklässler 6.00 (Version 1: 6.65). Alle vorgelegten Phraseologismen werden von den deutschsprachigen Drittklässlern zwar besser verstanden als von den deutschsprachigen Erstklässlern, doch wiederum in Analogie zur Gesamtschau kann davon ausgegangen werden, dass der Unterschied nicht signifikant ist.

Hypothese 15.2.1.2 kann zwar bestätigt, aber aufgrund der schmalen Berechnungsgrundlage nicht statistisch untermauert werden.

- g) Durchschnittlich 2.76 (Version 1: 3.28) von 10 in der gestützten Befragung vorgelegten Phraseologismen verstehen die fremdsprachigen Erstklässler richtig (Gesamtschau: 2.98), Drittklässler durchschnittlich 4.51 (Version 1: 4.66). Beide Klassenstufen verstehen Version 3 weniger gut als Version 1. Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen mit Faktor 1.63 (Version 1: 1.42) mehr als eineinhalb Mal so gut wie die jüngeren Schüler. In Analogie zur Gesamtschau gilt, dass in der gestützten Befragung Version 3 die Differenz zwischen dem Verständnis der beiden Klassenstufen zwar immer noch beträchtlich, aber kaum signifikant ist. **Hypothese 15.2.2.1** kann rein deskriptiv bestätigt werden.
- h) **Hypothese 1.2.4** wird nicht bestätigt: Innerhalb der gestützten Befragung werden die Phraseologismen in Version 1 nicht vergleichbar gut verstanden wie in Version 3; **T 45** zeigt, dass hinsichtlich des Verständnisses die Version 1 schwach signifikant besser verstanden wird als Version 3.

2.3.6 Zusammenfassung gestützte Befragung

Wiederum knapp, übersichtlich und in Stichworten sollen die oben stehenden Ausführungen zusammengefasst werden. Im Vordergrund steht dabei nicht einfach die Wiederholung von bereits Dargelegtem, sondern der direkte Zugriff auf Erkenntnisse, der durch die im obigen Text angestrebte Breite und Tiefe nicht gewährleistet ist. Einige der Resultate sprechen für sich und bedürfen keiner weiteren Erläuterung, andere werden an dieser Stelle nur als vorläufig unkommentierte Teilaspekte festgehalten. Erst in Kapitel VII werden alle wichtigen Einzelergebnisse in einen übergeordneten Zusammenhang gestellt und kommentiert.

Alle Kinder - alle Phraseologismen

- Kinder der 1. und 3. Klassen verstehen annähernd 49.80% der Phraseologismen, die ihnen in gestützten Befragungen vorgelegt werden.
- Sie verstehen damit doppelt so gut wie in der ungestützten Befragung.
- Die Phraseologismen werden aber in der gestützten Befragung signifikant häufiger nicht verstanden als verstanden.
- Phraseologismen in gestützten Befragungen werden von allen Befragten hochsignifikant besser verstanden als Phraseologismen in ungestützten Befragungen.

- Der Unterschied zwischen den Kategorien **E** und **N** ist nicht signifikant. Das heisst: Idiome und Kinegramme werden von allen befragten Kindern in gestützten Befragungen *nicht* signifikant häufiger verstanden als nicht verstanden.
- Alle Kinder verstehen knapp signifikant häufiger ganzheitlich als wörtlich: Bei etwas mehr als einem Viertel (26.24%) der vorgelegtem Items wird die wörtliche Bedeutung (**w**) als die scheinbar richtige erkannt.
- Alle Kinder verstehen mehr Phraseologismen wörtlich als unsinnig. Bei 17.36% der vorgelegtem Items wird die unsinnige Bedeutung (**ü**) als die scheinbar richtige erkannt.
- Deutsch- und fremdsprachige Kinder kreuzen in gestützten Befragungen bei annähernd gleich vielen Phraseologismen die unsinnige Bedeutung (**ü**) als vermeintlich richtige an, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist nicht signifikant.
- Alle Kinder unterschreiten in den Kategorien **f**, **u** und **k** den Grenzwert von durchschnittlich einem Phraseologismus.
- Innerhalb der Kategorien **f**, **u** und **k** werden von allen Kindern am meisten Fragezeichen **f** angekreuzt; am wenigsten benutzt wird die Kategorie **k** (kein Kreuz).

Deutschsprachig vs. fremdsprachig

- Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich mehr als die Hälfte, nämlich 5.54 von 10 vorgelegten Phraseologismen, fremdsprachige Kinder rund zwei Drittel davon, nämlich durchschnittlich 3.77 Phraseologismen. Alle deutschsprachigen Kinder verstehen die vorgelegten Items signifikant besser als ihre fremdsprachigen Kameraden.
- Phraseologismen in gestützten Befragungen werden von allen deutschsprachigen Befragten nicht signifikant besser verstanden als Phraseologismen in ungestützten Befragungen, sie werden jedoch von den fremdsprachigen Kindern hochsignifikant besser verstanden.
- Im Gegensatz zu den fremdsprachigen Kindern kreuzen die deutschsprachigen bei weniger Phraseologismen die wörtliche Bedeutung als die scheinbar richtige an. Sie lösen die Aufgabe besser.
- Deutsch- und fremdsprachige kreuzen bei annähernd gleich vielen Phraseologismen die Kategorie **ü** als vermeintlich richtige an.
- Deutschsprachige Kinder lassen häufiger Zeilen leer oder bleiben die Antwort schuldig als fremdsprachige Kinder.

Erstklässler vs. Drittklässler

- Die dritten Klassen verstehen in gestützten Befragungen die vorgelegten Phraseologismen signifikant besser als die Erstklässler.
- Drittklässler verstehen durchschnittlich rund 30% mehr Phraseologismen als Erstklässler.
- Die Werte der fremdsprachigen Drittklässler und der deutschsprachigen Erstklässler liegen in der gesamten gestützten Erhebung immer sehr nahe beieinander.

- Drittklässler verstehen signifikant mehr Phraseologismen ganzheitlich als wörtlich, bei den Erstklässlern zeigt sich keine Signifikanz.

Deutschsprachige Drittklässler...

- verstehen am meisten Phraseologismen, nämlich 6.30 von 10 Phraseologismen oder 63.0% der vorgelegten Items.
- kreuzen im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie *wörtliche Bedeutung* (**w**) am wenigsten Phraseologismen an.
- kreuzen am wenigsten Fragezeichen **f** an.
- kreuzen im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie *sprachliches Unvermögen* (**u**) am wenigsten Phraseologismen an.
- lassen im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie **k** (*keine Antwort*) am meisten Phraseologismen unbeantwortet.
- verstehen die vorgelegten Phraseologismen eineinhalb Mal besser als deutschsprachige Erstklässler, der Unterschied ist aber kaum signifikant; er liegt im Bereich des Grenzwertes von 0.05.
- steigern in der gestützten Befragung gegenüber der ungestützten die durchschnittliche Zahl der erkannten Phraseologismen um den Faktor 1.72.
- steigern sich in der gestützten Befragung gegenüber der ungestützten am wenigsten von allen Kindern.

Fremdsprachige Drittklässler...

- verstehen 4.58 von 10 Phraseologismen, das heisst 45.80%.
- kreuzen in gestützten Befragungen in der Kategorie **f** am meisten Fragezeichen an.
- lassen im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie **k** am wenigsten Phraseologismen unbeantwortet.
- verbuchen bei der Kategorie (**u**) rund dreimal mehr Antworten als die deutschsprachigen Drittklässler.
- verstehen rund eineinhalb Mal besser als ihre jüngeren, gleichsprachigen Kameraden.
- steigern in der gestützten Befragung gegenüber der ungestützten die durchschnittliche Zahl der erkannten Phraseologismen um den Faktor 2.44, das heisst, sie verstehen 60% mehr Phraseologismen als in der ungestützten Befragung.
- verstehen im Vergleich zu den fremdsprachigen Erstklässlern in gestützten Befragungen verhältnismässig weniger (Faktor 1.58) Phraseologismen als in ungestützten Befragungen (Faktor 4.7).

Deutschsprachige Erstklässler...

- steigern in der gestützten Befragung gegenüber der ungestützten die durchschnittliche Zahl der erkannten Phraseologismen um den Faktor 2.06.

Fremdsprachige Erstklässler...

- verstehen in gestützten Befragungen von allen Kindern am wenigsten Phraseologismen.
- verstehen 2.98 von 10 Phraseologismen, das heisst, rund einen Drittel der befragten Phraseologismen oder 29.80%.
- kreuzen mehr Phraseologismen als wörtlich denn als unsinnig an.
- kreuzen im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie **w** am meisten Phraseologismen an.
- kreuzen im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie **ü** am meisten Phraseologismen an.
- steigern in der gestützten Befragung gegenüber der ungestützten die durchschnittliche Zahl der erkannten Phraseologismen um den Faktor 7.45, das heisst, sie verstehen 86% mehr Phraseologismen als in der ungestützten Befragung.
- steigern sich von allen Kindern in der gestützten Befragung am meisten.
- verstehen im Vergleich zu den fremdsprachigen Drittklässlern in gestützten Befragungen verhältnismässig viel mehr (Faktor 1.58) Phraseologismen als in ungestützten Befragungen (Faktor 4.7), das heisst: Der Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ist in der gestützten Befragung deutlich geringer und nicht signifikant.
- kreuzen hinter den deutschsprachigen Erstklässlern am zweitwenigsten Fragezeichen **f** an.
- kreuzen im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie *sprachliches Unvermögen* (**u**) am meisten Phraseologismen an. Sie verstehen 2.06 von 10 Phraseologismen aufgrund sprachlicher Probleme nicht. Dieser Wert kommt aufgrund des sehr hohen Wertes in Version 3 zustande.

Version 1 vs. Version 3

- Version 1 wird insgesamt signifikant besser verstanden als Version 3.
- Die dritten Klassen verstehen in Version 1 die vorgelegten Phraseologismen nicht signifikant besser als die Erstklässler.
- Die dritten Klassen verstehen in Version 3 die vorgelegten Phraseologismen schwach signifikant besser als die Erstklässler.
- Phraseologismen der Version 1 (= Phraseologismen aus den 1. Klassbüchern) werden von allen Kindern durchschnittlich besser verstanden als Phraseologismen der Version 3.
- Fremdsprachige Kinder verstehen in Version 1 mehr Phraseologismen als in Version 3, bei den deutschsprachigen ist es umgekehrt, zudem erkennen deutschsprachige Kinder in Version 3 signifikant mehr Phraseologismen als fremdsprachige Kinder; für Version 1 trifft dies nicht zu.
- Alle Drittklässler und die deutschsprachigen Erstklässler verstehen in Version 1 weniger Phraseologismen wörtlich als in Version 3.
- Bei den fremdsprachigen Erstklässlern ist es umgekehrt.

- In Version 1 werden bei der Kategorie **f** mehr Fragezeichen angekreuzt als in Version 3.
- In Version 1 werden bei der Kategorie **ü** durchschnittlich weniger Kreuze gesetzt als in Version 3, das heisst, alle Kinder verstehen Version 1 besser und taxieren weniger Phraseologismen als unsinnig als in Version 3.
- Fremdsprachige Drittklässler setzen in der Kategorie **u** in Version 3 kein Kreuz, fremdsprachige Erstklässler tun dasselbe in Version 1. Version 3 bereitet den fremdsprachigen Erstklässlern aber enorme Probleme, sie setzen bei der Kategorie **u** bei durchschnittlich 3.68 von 10 Phraseologismen ein Kreuz.
- Version 1 wird von allen Kindern fast ausnahmslos beantwortet ($\kappa = 0.05$), in Version 3 schreiben vor allem die älteren Schüler (allen voran die deutschsprachigen Drittklässler) am häufigsten von allen Kindern nichts hin.

3. Gesamtübersicht Einzelphraseologismen

Im Gegensatz zu der unter dem voran gehenden Kapitel VI.2. aufgeführten, eher quantitativ orientierten Gesamtübersicht über alle Phraseologismen soll unter dem nun folgenden Kapitel VI.3. der qualitative Aspekt und der einzelne Phraseologismus im Vordergrund stehen. Die folgenden Tabellen zeigen neben den Gesamtübersichten unter 3.1 die Resultate ausgewählter Phraseologismen unter 3.2. Beide Unterkapitel enthalten auch die Grundlagen zur Bestätigung oder Falsifizierung der unter V.5.1 aufgestellten Hypothesen. Ausgezählt sind wiederum die einzelnen Antwortkategorien und die Verteilung der Antworten nach Sprachen und Klassen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt allerdings nur noch bei der einzelnen Kategorie **E/e**; die restlichen Antwortkategorien kommen nur noch am Rande zum Zug. Dies aus folgenden Gründen: Einerseits liefern die Resultate unter VI.2. schon eine beträchtliche Zahl von Informationen, die sich bei der Betrachtung der einzelnen Phraseologismen erneut zeigen und sich damit nur wiederholen würden, andererseits würde eine nochmalige detaillierte Auszählung jedes einzelnen Phraseologismus bei wenig allgemeinem Erkenntniszuwachs den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grunde wird auch auf die Aufführung, Auszählung und Darstellung aller Einzelphraseologismen verzichtet. Nur den auffälligen Beispielen soll Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3.1 Gesamtübersicht Kategorie E / e

Tabelle 11 zeigt eine Übersicht über den durchschnittlichen prozentualen Anteil des Verstehens jedes einzelnen Phraseologismus von allen Befragten in allen Befragungen. Die Tabelle ist nicht analog zur Konstruktion der Fragebogen und der Nummerierung der Einzelphraseologismen

aufgebaut (vgl. Tabelle 11, Spalte 1), sondern nach Gruppen mit gleicher syntaktisch-semanticischer Kombination (vgl. Tabelle 11, Spalte 2 und 3) geordnet. Die erste und grösste Gruppe (A) umfasst Phraseologismen mit der Merkmalkombination *mm/norm/2+SG/1*, die zweite und zweitgrösste (B) enthält Phraseologismen mit der Kombination *mm/norm/2+SG/2*; die dritte Gruppe (C) vereint alle Einzelfälle. Als Zusammenfassung und Vergleichswert zwischen den Befragungen dienen die Durchschnittswerte (z.B. Ø B) der syntaktisch-semanticischen Gruppen. Mit den in den Tabellen vorhandenen Gruppendaten lassen sich stellvertretend für alle anderen befragten Einzelphraseologismen die jeweils interessantesten Beispiele herausgreifen und kommentieren. Dies wird unter 3.3 vorgenommen.

Die Spalten mit den Resultaten der gestützten und der ungestützten Befragung enthalten den durchschnittlichen Anteil des Verständnisses eines Schülers beim entsprechenden Phraseologismus. Der Einfachheit halber wurde der numerische Durchschnittswert in eine Prozentzahl umgewandelt. Je höher die Prozentzahl, desto besser wird der Phraseologismus verstanden. In der Klammer hinter der Prozentzahl steht die auf die einzelne Befragung (z.B. 11 oder 23) bezogene Rangreihenfolge des Phraseologismus hinsichtlich des Verständnisses durch die Schüler. Der erste Rang bezeichnet den am besten verstandenen Phraseologismus.

In den beiden Spalten **F1** und **F2** (F = Faktor) sind die Verhältniszahlen zwischen gestützter und ungestützter Erhebung aufgeführt. Sie ermöglichen einen direkten Vergleich zwischen den Daten der beiden Erhebungen, indem sie aufzeigen, in welchem Verhältnis die gestützte Befragung (21, 23) besser oder schlechter als die ungestützte Befragung (11, 13) gelöst wurde. Je höher der Faktor F ausfällt, umso besser wurden die Phraseologismen der gestützten Befragung gegenüber der ungestützten verstanden.

Tabelle 11: Werte der Kategorie E/e bei allen Einzelphraseologismen und allen Befragten

Phras.	Gruppe	syntaktisch- semanticische Kombination	E ungestützt 11		E gestützt 21		F1	e ungestützt 13		e gestützt 23		F2
			%	Rang	%	Rang		%	Rang	%	Rang	
1	A	<i>mm/norm/2+SG/1</i>	62.83	(1)	55.51	(5)	0.88	10.40	(10)	33.33	(8)	3.20
6	A	<i>mm/norm/2+SG/1</i>	40.71	(2)	76.21	(1)	1.87	12.87	(7)	39.34	(7)	3.06
8	A	<i>mm/norm/2+SG/1</i>	30.53	(4)	67.84	(2)	2.22	15.84	(5)	59.02	(3)	3.73
10	A	<i>mm/norm/2+SG/1</i>	28.76	(5)	61.67	(4)	2.14	20.30	(3)	21.86	(10)	1.08
Æ A			40.71	(3)	65.31	(3)	1.78	14.85	(6.25)	38.39	(7)	2.76
3	B	<i>mm/norm/2+SG/2</i>	34.96	(3)	65.64	(3)	1.88	14.36	(6)	55.74	(6)	3.88
5	B	<i>mm/norm/2+SG/2</i>	27.88	(6)	39.65	(7)	1.42	34.65	(2)	58.47	(4)	1.69
7	B	<i>mm/norm/2+SG/2</i>	21.24	(7)	54.63	(6)	2.57	11.88	(9)	26.78	(9)	2.25
Æ B			28.03	(5.33)	53.31	(5.33)	1.96	20.30	(5.66)	47.00	(6.33)	2.61

VI. Ergebnisse

2	C	dm/norm/2+SG/1 Kinegramm	2.21	(10)	25.55	(10)	11.56	56.44	(1)	66.67	(2)	1.18
4	C	mm/norm/2+SG/2 Konstruiertes Idiom	3.54	(9)	33.48	(8)	9.46	19.31	(4)	68.31	(1)	3.54
9	C	mm/norm/2+SG/3	23.01	(8)	28.19	(9)	1.22	11.88	(9)	55.74	(6)	4.69
Æ C			9.59	(9)	29.07	(9)	7.41	29.21	(4.66)	63.57	(3)	3.13

Tabelle 11 zeigt also die Gesamtsicht über die ganze Befragung und dient einerseits dazu, unter 3.2 die übergreifenden Hypothesen zu beantworten und andererseits, die Auswahl der Phraseologismen zu treffen, die unter 3.3 im Detail besprochen werden sollen. Eine differenzierte Gesamtsicht ist jedoch mit Tabelle 11 als einziger Grundlage nicht gewährleistet. Erst die folgenden Tabellen 12 und 13 liefern die notwendigen zusätzlichen Einzelaspekte.

Sie zeigen - wiederum analog aufgebaut wie Tabelle 11 - eine Übersicht über den durchschnittlichen prozentualen Anteil des Verstehens jedes einzelnen Phraseologismus, diesmal allerdings aufgeteilt nach allen Deutschsprachigen resp. allen Fremdsprachigen in allen Befragungen. Nicht weiter auf- und ausgeführt werden die vier möglichen Auszählungen nach den einzelnen Klassenstufen und Sprachen (z.B. Werte der Kategorie E/e bei allen Einzelphraseologismen und allen deutschsprachigen Erstklässlern / Drittklässlern etc.).

Tabelle 12: Werte der Kategorie E/e bei allen Einzelphraseologismen und allen deutschsprachigen Befragten

Phras.	Gruppe	syntaktisch- semantische Kombination	E		E		F1	e		e		F2
			ungestützt 11		gestützt 21			ungestützt 13		gestützt 23		
			%	Rang	%	Rang		%	Rang	%	Rang	
1	A	mm/norm/2+SG/1	71.01	(1)	60.95	(5)	0.86	15.38	(9)	25.68	(9)	1.67
6	A	mm/norm/2+SG/1	46.51	(2)	84.62	(1)	1.82	18.46	(6)	47.75	(7)	2.59
8	A	mm/norm/2+SG/1	36.05	(4)	77.51	(2)	2.15	23.08	(5)	70.27	(5)	3.04
10	A	mm/norm/2+SG/1	33.72	(5)	64.50	(4)	1.91	30.00	(3)	23.42	(10)	0.78
Æ A			46.82	(3)	71.89	(3)	1.68	21.73	(5.75)	41.87	(7.75)	2.02
3	B	mm/norm/2+SG/2	41.86	(3)	72.78	(3)	1.74	17.69	(7)	62.16	(6)	3.51
5	B	mm/norm/2+SG/2	32.56	(6)	44.38	(7)	1.36	50.00	(2)	72.97	(2)	1.46
7	B	mm/norm/2+SG/2	23.84	(7)	53.25	(6)	2.23	16.15	(8)	27.03	(8)	1.67
Æ B			32.75	(5.33)	56.80	(5.33)	1.78	27.95	(5.66)	54.05	(5.33)	2.21
2	C	dm/norm/2+SG/1 Kinegramm	1.74	(10)	25.44	(10)	14.62	67.69	(1)	72.07	(3)	1.06
4	C	mm/norm/2+SG/2 Konstruiertes Idiom	4.07	(9)	36.69	(8)	9.01	26.92	(4)	77.48	(1)	2.88
9	C	mm/norm/2+SG/3	19.77	(8)	26.63	(9)	1.35	13.85	(10)	70.27	(5)	5.07
Æ C			8.53	(9)	29.59	(9)	8.33	36.15	(5)	73.27	(3)	3.00

Tabelle 13: Werte der Kategorie E/e bei allen Einzelphraseologismen und allen fremdsprachigen Befragten

Phras.	Gruppe	syntaktisch- semantische Kombination	E ungestützt 11		E gestützt 21		F1	e ungestützt 13		e gestützt 23		F2
			%	Rang	%	Rang		%	Rang	%	Rang	
1	A	mm/norm/2+SG/1	38.60	(1)	39.66	(6)	1.03	1.39	(10)	19.44	(10)	13.99
6	A	mm/norm/2+SG/1	13.04	(3)	51.72	(3)	3.97	2.78	(9)	26.39	(8)	9.49
8	A	mm/norm/2+SG/1	7.61	(8)	39.66	(6)	5.21	2.78	(9)	41.67	(4)	14.99
10	A	mm/norm/2+SG/1	7.61	(8)	53.45	(2)	7.02	2.78	(9)	19.44	(10)	6.99
Æ A			16.71	(5)	46.12	(4.25)	4.30	2.43	(9.25)	26.73	(8)	11.36
3	B	mm/norm/2+SG/2	7.61	(8)	44.83	(4)	5.90	8.33	(2)	45.83	(3)	5.50
5	B	mm/norm/2+SG/2	7.61	(8)	25.86	(9)	3.40	6.94	(3)	36.11	(5)	5.20
7	B	mm/norm/2+SG/2	7.61	(8)	58.62	(1)	7.70	4.17	(5)	26.39	(8)	6.33
Æ B			7.61	(8)	43.10	(4.66)	5.66	6.48	(3.33)	36.11	(5.33)	5.68
2	C	dm/norm/2+SG/1 Kinegramm	2.17	(9)	25.86	(9)	11.91	36.11	(1)	58.33	(1)	1.61
4	C	Konstruiertes Idiom	1.09	(10)	24.14	(10)	22.15	5.56	(4)	54.17	(2)	9.74
9	C	mm/norm/2+SG/3	19.57	(2)	32.76	(7)	1.67	2.78	(9)	33.33	(6)	11.99
Æ C			9.78	(7)	27.59	(8.66)	11.91	14.81	(4.66)	48.61	(3)	7.78

Mit der Gesamtübersicht über alle Phraseologismen und den beiden Auszählungen nach deutsch- und fremdsprachigen Schülern ist nach Ansicht des Verfassers die notwendige Breite und Tiefe noch nicht vollständig erreicht, um differenzierte Aussagen zum Verständnis von Phraseologismengruppen oder einzelner Phraseologismen zu machen oder einen gezielten Vergleich zwischen den beiden Klassenstufen vorzunehmen. Aus diesem Grund wird in den folgenden Tabellen 14 und 15 noch die Auszählung nach 1. und 3. Klasse vorgenommen. Erst mit diesen beiden Tabellen ist eine zuverlässige und aussagekräftige Gesamtsicht möglich.

Tabelle 14: Werte der Kategorie E/e bei allen Einzelphraseologismen und allen 1. Klassen

Phras.	Gruppe	syntaktisch- semantische Kombination	E ungestützt 11		E gestützt 21		F1	e ungestützt 13		e gestützt 23		F2
			%	Rang	%	Rang		%	Rang	%	Rang	
1	A	mm/norm/2+SG/1	50.41	(1)	56.20	(2)	1.11	0	(10)	17.86	(9)	17.86
6	A	mm/norm/2+SG/1	20.80	(2)	64.46	(1)	3.10	21.62	(3)	21.43	(8)	0.99
8	A	mm/norm/2+SG/1	16.00	(4)	55.37	(4)	3.46	4.05	(9)	39.28	(4)	9.70
10	A	mm/norm/2+SG/1	11.20	(7)	55.37	(4)	4.94	17.57	(5)	25.00	(7)	1.42
Æ A			24.60	(3.5)	57.85	(2.75)	3.15	10.81	(6.75)	25.89	(7)	7.49
3	B	mm/norm/2+SG/2	20.00	(3)	52.89	(5)	2.64	13.51	(6)	39.28	(4)	2.91
5	B	mm/norm/2+SG/2	14.40	(5)	26.45	(7)	1.84	29.73	(2)	37.50	(5)	1.26
7	B	mm/norm/2+SG/2	9.60	(8)	40.49	(6)	4.22	5.40	(7)	16.07	(10)	2.97
Æ B			14.66	(5.33)	39.94	(6)	2.90	16.21	(5)	30.95	(6.33)	2.38

VI. Ergebnisse

2	C	dm/norm/2+SG/1 Kinegramm	0	(10)	20.66	(10)	20.66	39.19	(1)	51.87	(1)	1.32
4	C	Konstruiertes Idiom	0	(10)	21.49	(9)	21.49	18.92	(4)	50.00	(2)	2.64
9	C	mm/norm/2+SG/3	11.20	(7)	25.62	(8)	2.29	4.05	(9)	30.36	(6)	7.50
Æ C			3.73	(9)	22.59	(9)	14.81	20.72	(4.66)	44.08	(3)	3.82

Tabelle 15: Werte der Kategorie E/e bei allen Einzelphraseologismen und allen 3. Klassen

Phras.	Gruppe	syntaktisch- semantische Kombination	E ungestützt 11		E gestützt 21		F1	e ungestützt 13		e gestützt 23		F2
			%	Rang	%	Rang		%	Rang	%	Rang	
1	A	mm/norm/2+SG/1	77.17	(1)	54.72	(7)	0.71	16.40	(7)	40.16	(8)	2.45
6	A	mm/norm/2+SG/1	29.20	(2)	89.62	(1)	3.07	7.81	(10)	47.24	(7)	6.05
8	A	mm/norm/2+SG/1	21.86	(5)	82.07	(2)	3.75	22.65	(3)	67.72	(4)	2.99
10	A	mm/norm/2+SG/1	22.57	(4)	68.87	(5)	3.05	21.87	(4)	20.47	(10)	0.93
Æ A			37.70	(3)	73.82	(3.75)	2.64	17.18	(6)	43.90	(7.25)	3.10
3	B	mm/norm/2+SG/2	23.89	(3)	80.19	(3)	3.36	14.84	(9)	62.99	(6)	4.24
5	B	mm/norm/2+SG/2	19.91	(6)	54.72	(7)	2.75	37.50	(2)	67.72	(4)	1.80
7	B	mm/norm/2+SG/2	15.93	(8)	70.75	(4)	4.44	15.62	(8)	31.50	(9)	2.02
Æ B			19.91	(5.66)	68.55	(4.66)	3.52	22.65	(6.33)	54.07	(6.33)	2.67
2	C	dm/norm/2+SG/1 Kinegramm	2.21	(10)	31.13	(10)	14.08	66.41	(1)	73.23	(2)	1.10
4	C	Konstruiertes Idiom	3.45	(9)	47.17	(8)	13.67	19.53	(5)	76.38	(1)	3.91
9	C	mm/norm/2+SG/3	16.81	(7)	31.13	(10)	1.85	16.41	(6)	66.93	(5)	4.08
Æ C			7.49	(8.66)	36.48	(9.33)	9.87	34.12	(4)	72.18	(2.66)	3.03

3.2 Gesamtübersicht syntaktische und semantische Aspekte

In den folgenden beiden Unterkapiteln werden die Ergebnisse zu den unter Kapitel IV formulierten Hypothesen mit Hilfe der oben stehenden Tabellen 11 bis 15 ausgewertet. Sie liefern ausreichend Grundlagen für klare, verlässliche und statistisch²⁴² abgestützte Aussagen, die es erübrigen, noch mehr ins Detail zu gehen. Es handelt sich bei Kapitel VI.3.2. um eine Gesamtübersicht, die im Anschluss in Kapitel VI.3.3. mit konkreten Beispielen aus dem Untersuchungskorpus veranschaulicht werden soll.

²⁴² Für die statistischen Berechnungen der Hypothesen liegen die im Anhang 4 beigefügten Einzelauszählungen vor.

3.2.1 Syntaktische Aspekte

Test 47 und **48** beweisen, was schon beim ersten Blick auf die Tabelle 11 auffällt. Die Verständnisschwierigkeiten, die der Durchschnitt aller befragten Schüler mit den vorgelegten Phraseologismen hat, steht in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit der Anzahl der freien Valenzen eines Phraseologismus. Phraseologismen mit einer Valenz werden nicht signifikant besser verstanden als Phraseologismen mit mehr Valenzen. In Befragung 11 und 21 belegt die syntaktische Struktur *mm/norm/2+SG/1* zwar die ersten fünf Ränge (ausgenommen Platz 3); bei den Befragungen 13 und 23 zeigt sich das Resultat jedoch nicht mehr so deutlich, obwohl auch hier die vorderen Ränge 3 und 5 belegt²⁴³ werden. Trotz deutlicher Tendenzen bleibt Folgendes festzuhalten: Die **Hypothesen 3** und **4** müssen aufgrund der vorliegenden Resultate als falsch betrachtet werden, ebenso die **Teilhypothese 3.1** bis **3.4** und **4.1** bis **4.4 (T 51-57)**, welche auf die Abhängigkeit des Verstehens von der Anzahl der Valenzen bei den beiden Sprachgruppen und bei den beiden Klassenstufen abzielen.

Betrachtet man die Durchschnittswerte aller Rangplätze der einzelnen Gruppen in Tabelle 11 (alle ØA [= 4.56] verglichen mit den Durchschnitten ØB [= 5.66] und C [= 6.42]), so stellt man fest, dass die syntaktische Kombination *mm/norm/2+SG/1* von allen Befragten durchschnittlich am häufigsten richtig verstanden wird. **Hypothese 5** wird damit klar bestätigt: Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen haben alle die gleiche syntaktische Merkmalsstruktur. Damit bestätigt sich gleichzeitig die **Hypothese 6**, denn die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen gehören bezüglich ihrer syntaktischen Kombination zu jener Kategorie der Idiome, die in den Schulbüchern am meisten vorkommt. Zusammenfassend kann man sagen: Obwohl Phraseologismen mit der syntaktischen Kombination *mm/norm/2+SG/1* in Schulbüchern der 1. und 3. Klasse am häufigsten vorkommen und von allen Kindern insgesamt am häufigsten richtig erkannt werden, lässt sich keine signifikante Differenz in Bezug auf ein schlechteres Verständnis von Phraseologismen mit mehr Valenzen ausmachen.

Hypothese 5.2 zielt auf die am besten verstandenen Phraseologismen und die Muttersprache und vermutet, dass die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen sowohl von den fremd- wie von den deutschsprachigen Kindern am besten verstanden werden. Die Auszählung der Durchschnittswerte aller Rangplätze der einzelnen Gruppen in Tabelle 12 (alle ØA [= 4.87], ØB [= 5.41] und C [= 6.50]) und Tabelle 13 (alle ØA [= 6.62], ØB [= 5.33] und C [= 5.83]) falsifizieren Hypothese 5.2 ganz klar. Deutschsprachige Kinder verstehen Phraseologismen mit der syntaktischen Struktur *mm/norm/2+SG/1* klar am besten, fremdsprachige hingegen

²⁴³ Auf die Ursachen der Verständnisunterschiede wird bei den Einzelphraseologismen unter 3.3 eingegangen.

Phraseologismen mit der Struktur *mm/norm/2+SG/2*. Die Differenz zwischen den Kindern ist hoch signifikant (**T49**), die beiden Sprachgruppen stehen sich diametral gegenüber. Jene Struktur, welche die deutschsprachigen Kinder am besten (Gruppenrang 1) verstehen, erkennen die fremdsprachigen klar am schlechtesten (Gruppenrang 3). Zusammenfassend präsentiert sich wiederum ein widersprüchlicher Sachverhalt. Obwohl Phraseologismen mit der syntaktischen Kombination *mm/norm/2+SG/1* in Schulbüchern der 1. und 3. Klasse am häufigsten vorkommen und von allen Kindern insgesamt am häufigsten richtig erkannt werden, verstehen die fremdsprachigen Kinder diese Phraseologismen am schlechtesten. Deutschsprachige Kinder prägen das Gesamtergebnis also deshalb so deutlich, weil sie um ein Vielfaches besser verstehen, d.h. prozentual ungleich viel mehr Einzelphraseologismen der oben erwähnten Struktur verstehen als fremdsprachige. Statistisch gesehen liegen sie näher beim signifikanten Bereich als ihre fremdsprachigen Kameraden.

Hypothese 6.1 fokussiert die Qualität des Verstehens der am häufigsten im Korpus vorkommenden syntaktischen Kombination. Es stellt sich heraus, dass die am besten verstandene syntaktische Kombination *mm/norm/2+SG/1* von allen Schülern nicht signifikant häufiger verstanden als nicht verstanden wird. Der Unterschied ist nicht signifikant, dies allerdings nur knapp und zwar zu Ungunsten des Verstehens. Es werden mehr Phraseologismen der erwähnten Struktur nicht verstanden denn verstanden. **Hypothese 6.1** ist somit falsifiziert (**T58**). In der ungestützten Befragung ist das Ergebnis signifikant (**Hypothese 6.1.1, T59**); es werden signifikant mehr Phraseologismen der erwähnten Struktur nicht verstanden als verstanden. Damit ist auch Hypothese 6.1.1 falsifiziert. In der gestützten Befragung (**Hypothese 6.1.2, T60**) zeigt sich dasselbe Bild wie bei Hypothese 6.1. Hinsichtlich der beiden Sprachgruppen (**Hypothesen 6.1.3 und 6.1.4, T61 und T62**) ergibt sich das folgende Bild: Während sich bei den deutschsprachigen Kindern keine Signifikanz zeigt, werden die Phraseologismen, die im gesamten Korpus am häufigsten vorkommen und generell am häufigsten verstanden werden von fremdsprachigen Kindern hochsignifikant mehr nicht verstanden als verstanden. Ein ähnlich bekanntes Bild zeichnet sich bei den **Hypothesen 6.1.5 und 6.1.6** ab, (**T63 und T64**): Die ersten Klassen verstehen hochsignifikant mehr Phraseologismen nicht als dass sie sie verstehen, bei den dritten Klassen ist das Ergebnis nicht signifikant. Fazit: Angesichts der entsprechenden Ergebnisse in der gesamten Untersuchung überrascht die Falsifizierung der obigen Hypothesen nicht; die unter 2 festgestellten Tendenzen werden noch einmal deutlich bestätigt.

3.2.2 Semantische Aspekte

Während unter 3.2.1 einzelne syntaktische Aspekte hinsichtlich aller Phraseologismen untersucht worden sind, sollen im Folgenden die Hypothesen zu einzelnen semantischen Aspekten

beantwortet werden. **Hypothese 7** erweist sich als falsch. Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen weisen keine einheitlichen semantischen Merkmale auf. Die Phraseologismen 2'11 (2'21)²⁴⁴ und 2'13 (2'23) weisen zwar identische semantische Merkmale (*dm*) auf, werden aber im Falle von 2'11 (2'21) von allen Phraseologismen der ganzen Untersuchung am schlechtesten, im Falle von 2'13 (2'23) am besten verstanden. Vergleichbares gilt für die metaphorisch motivierten Phraseologismen. Der in Hypothese 7 beleuchtete Aspekt scheint für das Verständnis der Phraseologismen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen und wird aus diesem Grund hier nicht weiter verfolgt. **Hypothese 7.1** fokussiert das semantische Merkmal *umgangssprachlich*. Es stellt sich die Frage, ob die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen zu den lexikographisch als umgangssprachlich markierten Phraseologismen gehören. Die fünf Phraseologismen 1'11 (1'21): *vor Ärger platzen*, 1'13 (1'23): *auf die Nase fliegen*, 3'11 (3'21): *jemanden windelweich schlagen*, 5'13 (5'213): *jemanden übers Ohr hauen*, und 7'13 (7'23): *jemanden beim Kragen packen* sind in Duden 11 als umgangssprachlich markiert. Die beiden Tests **T 65** und **66** widerlegen Hypothese 7.1.

3.2.2.1 Sprache und Erlebniswelt

An dieser Stelle sollen ein paar grundsätzliche Überlegungen zu den Themen *Umgangssprache*, *Standardsprache*, *Dialekt*, *kindliche Erlebniswelt* und *Schulalltag* zusammengefasst werden, da diese Themenbereiche bei mehreren Einzelphraseologismen vorkommen und sonst in den Einzelbesprechungen immer wieder erwähnt werden müssten.

Für das Verständnis eines Phraseologismus spielt es keine Rolle, ob er im Duden 11 als umgangssprachlich markiert ist oder nicht. Es spielt jedoch eine wichtige Rolle, ob er in der Alltags- und Umgangssprache der Kinder vorkommt oder ihr mindestens nahe steht. Alltags- und Umgangssprache ist innerhalb der Untersuchung der luzernerische Dialekt, im Bereich der Schule die Hochsprache. So scheint vor allem die Nähe zum Schülerslang, die hohe Wahrscheinlichkeit der Realisierung des Phraseologismus im Soziotop Schule/Elternhaus und (vor allem bei den unteren Klassen) die Nähe zum Schweizerdeutschen Ausschlag gebend zu sein, ob ein Phraseologismus tatsächlich ein Element des aktiven Wortschatzes der Kinder wird und in Folge davon von den Schülern erkannt wird oder nicht. Die Aussage von Phraseologismus 1'11 (1'21, *vor Ärger platzen*) liegt der sprachlichen und sozialen Erlebniswelt eines Erst- bzw. Drittklässlers offenbar sehr nahe, gehört quasi zu den Alltagserfahrungen eines Kindes in diesem Alter. Darüber hinaus existiert der Phraseologismus in identischer Form im Luzerner Dialekt. Es verwundert deshalb nicht, dass er in der ungestützten Befragung von den meisten Kindern ohne

²⁴⁴ 2'11 = Phraseologismus 2 aus Fragebogen 1 (= ungestützt) Version 1 (=1. Klasse); 2'23 = Phraseologismus 2 aus Fragebogen 2 (= gestützt) Version 3 (=3. Klasse).

Probleme wiedergegeben werden konnte. Dass die Deutschsprachigen und die Drittklässler in der ungestützten Befragung relativ leicht auf bessere Resultate kamen als die anderen beiden Gruppen, ist ebenfalls verständlich und hängt auch - wie Schmidlin (1999) das gezeigt hat - zu einem grossen Teil mit der höheren schriftlichen Kompetenz der oberen Klassen zusammen. Die Phraseologismen 1'11 (1'21): *vor Ärger platzen*, 3'11 (3'21): *jemanden windelweich schlagen*, 5'13 (5'23): *jemanden übers Ohr hauen* sind den Kindern offenbar sehr geläufig²⁴⁵; sie werden entsprechend gut oder sogar sehr gut erkannt. Die Phraseologismen 1'13 (1'23): *auf die Nase fliegen* und 7'13 (7'23): *jemanden beim Kragen packen* kennen die Kinder kaum. Obwohl Duden 11 Phraseologismus 1'13 (1'23) als umgangssprachlich taxiert, besteht für die Kinder offenbar keine analoge idiomatische Verbindung zwischen ihrer Lebenswelt und dem alltäglichem Gebrauch von Phraseologismus 1'13 (1'23), wie dies bei Phraseologismus 1'11 (1'21, *vor Ärger platzen*) wahrscheinlich der Fall ist. *Auf die Nase fliegen* wird von den Befragten primär wörtlich und nicht phraseologisch verstanden. Es bleibt also die Frage, aufgrund welcher Kriterien Duden 11 diese beiden Phraseologismen als umgangssprachlich markiert hat. Betrachtet man die einzelnen Sprachgruppen, so zeigt sich, dass die deutschsprachigen Kinder die als umgangssprachlich markierten Phraseologismen in der ungestützten und damit anspruchsvolleren Befragung hochsignifikant besser verstehen als die fremdsprachigen Kinder (**Hypothese 7.1.1, T 67**). In der gestützten Befragung (**T68**) liegt der statistische Wert an der Schwelle zur Signifikanz. Die fremdsprachigen Kinder verstehen selbst die als umgangssprachlich markierten Phraseologismen ganz klar schlechter als die deutschsprachigen Kinder. Hypothese 7.1.1 ist damit widerlegt. Das Resultat widerspiegelt eine offensichtliche Tatsache: Selbst die fünf von allen Kindern am besten verstandenen Phraseologismen werden von den deutschsprachigen Kindern in der ungestützten Befragung hochsignifikant (**T69**) und in der gestützten signifikant (**T70**) besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern. Die Markierung *umgangssprachlich* spielt dabei keine Rolle. Damit ist auch **Hypothese 7.1.2**, die den Fokus auf die semantischen Merkmale *umgangssprachlich* vs. *neutral* und die Muttersprache ausrichtet, widerlegt. Die lexikographisch als neutral markierten Phraseologismen werden von den Deutschsprachigen signifikant besser verstanden. Die **Hypothesen 5.1 und 5.2** werden sich bei der Betrachtung der einzelnen Phraseologismen unter Kapitel 3.3 nochmals im Detail zeigen. Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen werden sowohl von den fremd- wie deutschsprachigen Kindern am besten verstanden.

²⁴⁵ Die entsprechenden Begründungen finden sich je bei der Besprechung des einzelnen Phraseologismus (z. Bsp.: 3.3.1.2).

3.2.2.2 Konstruierte Idiome

Kurz²⁴⁶ soll hier noch auf die Konstruierten Idiome (Gruppe C, Phraseologismen 4), eingegangen werden. Ohne den Resultaten der Einzelbesprechung vorzugreifen, lässt sich feststellen (**Hypothese 8**), dass die Konstruierten Idiome von allen Befragten gleich gut verstanden werden. Phraseologismus 4'11 (4'21): *jemandem den Schrank vernageln* erreicht einen Gesamterkennungswert²⁴⁷ von 18.51% und den neunzehnten, das heisst, den zweitletzten Rang. Diese schlechte Rangierung zieht sich durch alle Untergruppen und beide Befragungen hindurch (Ränge d: 9 und f: 10 in der ungestützten, d: 8, f: 10 in der gestützten Befragung). Es ist selbstverständlich, dass aufgrund der zahlreichen Rangplätze nicht alle Ränge identisch sein können, doch die Abweichungen zwischen den Sprachgruppen erweisen sich als sehr gering. Dasselbe gilt für den anderen konstruierten Phraseologismus. 4'13 (4'23): *jemandem die Torte in den Kübel werfen* erreicht einen Gesamterkennungswert von 43.81% und liegt auf dem 8. Gesamtrang. Auch hier zieht sich das relativ gute Resultat durch alle Untergruppen (Ränge d: 4 und f: 4 in der ungestützten Befragung, d: 1, f: 2 in der gestützten). Aufgrund von **T71** kann davon ausgegangen werden, dass Hypothese 8 zutrifft. Auch **Hypothese 8.1** wird bestätigt: Die konstruierten Phraseologismen werden von allen Befragten in der gestützten Befragung besser verstanden als in der ungestützten. Die **Unterhypothese 8.1.1**, laut der die konstruierten Phraseologismen von deutschsprachigen Kindern in der gestützten Befragung besser verstanden werden als in der ungestützten, bleibt unwidersprochen und gilt analog auch für die fremdsprachigen Kinder. **Hypothese 8.1.2** formuliert eine nahe liegende Vermutung: *Die konstruierten Phraseologismen werden von fremdsprachigen Kindern in der gestützten Befragung nicht besser verstanden als in der ungestützten*. Hypothese 8.1.2 wird jedoch widerlegt. Die fremdsprachigen Kinder verstehen die konstruierten Phraseologismen zwar nicht so gut wie ihre deutschsprachigen Klassenkameraden, aber sie erkennen mit Hilfe der gestützten Befragung deutlich mehr Items als mit der ungestützten. Die Werte für die konstruierten Phraseologismen weichen im Vergleich zu den Werten, welche die fremdsprachigen Kinder bei den anderen Phraseologismen erreichen in keiner Weise auffällig ab. **Hypothese 8.1.3** ist nicht ganz einfach zu belegen. Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass die konstruierten Phraseologismen in beiden Befragungen gleich gut verstanden werden wie die realen Phraseologismen. Für den Phraseologismus 4'13 (4'23): *jemandem die Torte in den Kübel werfen* trifft dies ohne Zweifel zu. Bei 4'11 (4'21): *jemandem den Schrank vernageln* wird es etwas schwieriger, Hypothese 8.1.3 zu verifizieren. Tatsache ist, dass Phraseologismus 4'13 (4'23) nicht am schlechtesten abschneidet. In den Untergruppen belegt er die Ränge 8 bis 10 und in der Gesamtschau liegt er auf dem zweitletzten, nicht aber auf dem letzten Rang. Betrachtet man die Resultate und Zusammenfassungen zu den einzelnen Gruppen A bis C, so lässt sich

²⁴⁶ Ausführlicher unter V.4.5.2 und VI.3.3.5.

²⁴⁷ Vgl. Tabelle 16.

folgern, dass 4'13 (4'23) nicht aufgrund der Tatsache, dass er frei erfunden ist, sondern aufgrund der Tatsache, dass er - wie die real existierenden Phraseologismen 7'13 (7'23): (*jemanden beim Kragen packen*, Rang 18) und 2'11 (2'21) (*die Fäuste ballen*, Rang 20) - der Sprach-, Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder fremd ist, nicht besser²⁴⁸ erkannt wurde.

3.2.3 Methodenkritische Aspekte

Im Zusammenhang mit der Auswertung der Daten offenbaren sich immer auch problematische Aspekte der gewählten Untersuchungsmethode. Drei dieser kritischen Punkte, die vor allem mit der Semantik der untersuchten Phraseologismen zusammenhängen, sich aber durch die ganze Untersuchung hindurchziehen, sollten hier zur Sprache kommen.

Zum einen ist sicher die Diglossie, eine für die Schweiz und damit den Kanton Luzern typische Sprachsituation, in der die untersuchten Kinder aufwachsen, ein Problempunkt. Die untersuchten Phraseologismen befinden sich in Schulbüchern, die in Standardsprache verfasst sind, und kaum Mundartelemente enthalten. Andererseits existieren zahlreiche der untersuchten Phraseologismen sowohl in der Mundart wie in der Standardsprache, einzelne in identischer Form, andere mit geringfügigen oder auch beträchtlichen Abweichungen. Innerhalb der Untersuchung war es nicht möglich, für die einzelnen Phraseologismen alle diese Varianten zuzuordnen, zu unterscheiden und aufzuzeigen; es wurde jeweils nur die in den Nachschlagewerken aufgeführte Nennform verwendet. Damit werden natürlich Aspekte der Gebräuchlichkeit und Häufigkeit der Verwendung nicht berücksichtigt. Diese für die vorliegende Arbeit zu erheben, wäre allerdings ebenso schwierig wie sinnlos.

Mit der Verwendung der in den Nachschlagewerken aufgeführten Nennformen und den vom Verfasser vorgegebenen Beispielsätzen stellen sich allerdings wiederum Probleme, die kaum befriedigend gelöst werden können. So wird in der ungestützten Untersuchung der Phraseologismus *jemanden beim Kragen packen* mit dem Beispiel *Da habe ich ihn am Kragen gepackt* illustriert. Würde den Kindern in der Untersuchung nur die reine Nennform vorgegeben, wären die Phraseologismen für sie kaum erkennbar und die Resultate würden mit grosser Wahrscheinlichkeit eher unbefriedigend ausfallen. Mit einem ausformulierten Beispielsatz hingegen kann einerseits das Spektrum der Antworten erweitert andererseits aber auch kontextuell vorgespart oder in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Am folgenden Beispiel ist dies leicht zu erkennen:

²⁴⁸ Das heisst: In der Regel wird eher wörtlich als phraseologisch erkannt. Vgl. dazu die Ausführungen unter 3.3.6.

jmdn. am/beim Kragen nehmen/packen (ugs.): jmdn. zur Rede stellen, sich vorknöpfen: *Der Trainer wird die Spieler, die nicht zum Training erschienen sind, morgen beim Kragen nehmen.* (...) ²⁴⁹

Das verwendete Szenario *Fussballtrainig* des Beispielsatzes wird bei Kindern sicher Scripts auslösen, die sich in ihren Antworten niederschlagen. Auf die Gefahr hin, dass die Kinder aufgrund der Beispielsätze zwar in gewissem Sinne manipuliert wurden, wurde aber sowohl an der Nennform wie am Beispielsatz (= Aufgabenstellung und Ausgangslage) festgehalten. Die teilweise klare semantische Steuerung der Befragten durch Konnotationen, die durch den Kontext eines Phraseologismus ausgelöst werden können, gehört vermutlich zur kaum lösbaren Grundproblematik einer phraseologischen Untersuchung der vorliegenden Art.

Die Bedeutung der beiden Begriffe *erkennen* und *verstehen* von Phraseologismen muss geklärt werden, obwohl beide Begriffe scheinbar klar, schlussendlich aber nicht ganz trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. *Erkennen* ist primär einmal nicht mit *verstehen* gleichzusetzen. Man kann erkennen, kennen, wiedererkennen, ohne zu verstehen. Andererseits schwingt beim Verb *erkennen* laut Duden Herkunftwörterbuch das mittelalterliche *sich erinnern, innwerden, geistig erfassen* mit. Also auch die Komponente von *Erkenntnis gewinnen, Einsicht haben*. Somit beinhaltet *erkennen* auch die Komponente von *folgern, Schlussfolgerungen ziehen*. Damit sind wir dem Begriff *verstehen* aber schon ziemlich nahe. Dieser zweite Schritt, diese Erkenntnis / Einsicht nach dem ersten Erkennen ist individuell möglich, aber nicht zwingend. Dieser zweite Schritt ist für Aussenstehende weder nachvollziehbar noch erkennbar. Bei der Verwendung des Begriffs *erkennen* wird also immer ein Unsicherheitsfaktor mitspielen und bei gewissen Formulierungen in den folgenden Texten wird der oben genannte zweite Schritt bewusst impliziert. In der Regel ist jedoch nur *erkennen* im Sinne des ersten Schrittes gemeint.

Verstehen hat mit Verstand, Auffassungsgabe, Denkfähigkeit zu tun. Schon im Althochdeutschen enthält der Begriff die Elemente *wahrnehmen, geistig auffassen können, erkennen*, im Mittelhochdeutschen das Element *klare Vorstellung von etwas haben, einverstehen, übereinstimmen, einverstanden sein*. *Verstehen* ist also auch auf Anhieb, ohne reines (wieder-) *erkennen* möglich. Ein Kind kann einen unbekannten Phraseologismus verstehen, also mit dem Verstand erschliessen. Es ist aber nicht möglich (ausser durch direkte Rückfrage bei den Antwortenden) nachträglich rückzuschliessen, ob ein in der verwendeten Terminologie *erkannter Phraseologismus* dem Kind vorher geläufig war, ob es ihn verstanden oder nur erkannt hat. Trotz dieser terminologischen Schwierigkeiten, die sich bei genauer Betrachtung im Detail

²⁴⁹ Duden 11.

bieten, werden die Begriffe innerhalb der Untersuchung in ihren primär bekannten, leicht einsichtigen und verständlichen Fassungen verwendet.

3.3 Ausgewählte Einzelphraseologismen

Innerhalb der einzelnen Befragungen 11, 13, 21 und 23 und in Tabelle 11 zeigen sich die folgenden Phraseologismen als diejenigen mit den höchsten resp. tiefsten Werten:

Rang	Befragung	11	21	13	23
1.	Phraseologismus	1	6	2	4
2.		6	8	5	2
3.		3	3	10	8
...					
8.		9	4	-	1
9.		4	9	7, 9	7
10.		2	2	1	10

Aufgrund der reinen Rangreihenfolge lässt sich bei den 15 in Frage kommenden Phraseologismen kein System erkennen, nach welchem eine Auswahl für die nähere Besprechung des einzelnen Phraseologismus getroffen werden kann. Eine Darstellung vom besten zum schlechtesten Rang ist ebenso wenig sinnvoll wie eine aufsteigende oder fallende Darstellung nach der Höhe des Prozentwertes. Phraseologismus 1 beispielsweise liegt in der Befragung 11 auf dem ersten Platz, in der Befragung 13 aber auf dem letzten Rang. Dies ist möglich, da Phraseologismus 1 der Version 1 (1'11) zwar syntaktisch die gleiche Struktur hat wie Phraseologismus 1 Version 3 (1'13), sich aber semantisch vollkommen von ihm unterscheidet. Bei Phraseologismus 1 müssen sicher beide konkreten Realisierungen des gleichen syntaktischen Typus zur Sprache kommen.

Ein weiteres mögliches Kriterium für eine strukturierte Auswertung wäre der "Gesamterkennungswert". Dieser entspricht dem Mittel der Werte aus der ungestützten und der gestützten Befragung und erlaubt eine Rangierung der einzelnen Phraseologismen über die Befragungen 11 bis 23 hinweg. Darüber hinaus zeigt Tabelle 16, in welchem Prozentbereich die Werte der Kategorie **E/e** pro Phraseologismus zu liegen kommen.

Tabelle 16: Rangreihenfolge nach Gesamterkennungswert

Rang	%	Prozentbereich	Phraseologismus	Version	Nennform
1	61.55	über 50%	2	3	den Kopf schütteln
2	59.17		1	1	vor Ärger platzen
3	58.46		6	1	Schlange stehen
4	50.30		3	1	jemanden windelweich schlagen
5	49.18	40%–50%	8	1	einen Quark quatschen
6	46.56		5	3	jemanden übers Ohr hauen
7	45.21		10	1	Bücher verschlingen
8	43.81		4	3	jemandem die Torte in den Kübel werfen
9	37.93	30% – 40%	7	1	jemandem das Leben schwer machen
10	37.43		8	3	gegen eine Wand sprechen
11	35.05		3	3	jemandem unter die Arme greifen
12	33.81		9	3	jemandem etwas aufbrummen
13	33.76		5	1	jemandem aus dem Weg gehen
14	26.1	20% – 30%	6	3	unter die Räder kommen
15	25.60		9	1	jemandem etwas abnehmen
16	21.86		1	3	auf die Nase fliegen
17	21.08		10	3	den Kopf verlieren
18	19.33	10% – 20%	7	3	jemanden beim Kragen packen
19	18.51		4	1	jemandem den Schrank vernageln
20	13.88		2	1	die Fäuste ballen

Eine Darstellung der Einzelphraseologismen in der Reihenfolge des Gesamterkennungswertes würde allerdings die syntaktisch-semantischen Gruppierungen A bis C²⁵⁰ vernachlässigen und eignet sich daher ebenfalls nicht als oberstes Ordnungskriterium. Eine sinnvolle Reihenfolge lässt sich nur mit Hilfe mehrerer Kriterien finden. Es sind dies: die Anzahl der Nennungen der einzelnen Phraseologismen auf einem der fünf ersten oder letzten Plätze, ihre Laufnummer im Fragebogen und der Gesamterkennungswert. Unter Berücksichtigung der wichtigsten Teilaspekte (deutschsprachig, fremdsprachig, 1. Klasse, 3. Klasse) sollen von den oben dargestellten 20 Phraseologismen nur diejenigen besprochen werden, die in beiden Befragungen auffallen oder aber jene, welche in einer einzelnen Befragung markante Werte aufweisen. Aus Tabelle 11 und den vorangegangenen Überlegungen folgt also die unten stehende Reihenfolge:

aus der Gruppe A ²⁵¹ :	Phraseologismus 1	aus Version 1 und 3	(3 Nennungen)
	Phraseologismus 6	aus Version 1	(2 Nennungen)
	Phraseologismus 8	aus Version 1 und 3	(2 Nennungen)
	Phraseologismus 10	aus Version 3	(2 Nennungen)
aus der Gruppe B:	Phraseologismus 3	aus Version 1	(2 Nennungen)
	Phraseologismus 5	aus Version 3	(1 Nennung, 2. Rang)
	Phraseologismus 7	aus Version 3	(2 Nennungen)
aus der Gruppe C:	Phraseologismus 2	aus Version 1 und 3	(4 Nennungen)
	Phraseologismus 4	aus Version 1 und 3	(3 Nennungen)

²⁵⁰ Vgl. Tabellen 11 bis 15.

²⁵¹ Vgl. Tabelle 11.

Für die Besprechung der oben bezeichneten Einzelphraseologismen gelten die folgenden Grundsätze:

- Die Tabellen mit den Resultaten der ungestützten und gestützten Befragung jedes einzelnen besprochenen Phraseologismus befinden sich im Anhang.
- Die Reihenfolge der Besprechung folgt dem unten stehenden Raster (a bis d), der bei allen Phraseologismen gleich bleibt; es werden jedoch nicht immer alle Einzelaspekte besprochen.
- Für die Gruppen A bis C findet ein Vergleich zwischen den Versionen 1 und 3 statt, der vor allem die höchsten und tiefsten Werte, die Rangreihenfolge der einzelnen Gruppen, ihre Durchschnittswerte und allfällige Hypothesen berücksichtigt.
- Die ausführliche Darstellung aller Aspekte (z. B. e, ü, FB etc.) und die Berücksichtigung aller Teilgruppen (d, f, 1. Klasse etc.) wird nur dort angestrebt, wo dies sinnvoll erscheint.

Dargestellt und ausgeführt werden sollen unter a) bis e) für den einzelnen Phraseologismus:

- a) innerhalb der ungestützten resp. der gestützten Befragung und unter Berücksichtigung der vier Teilaspekte deutsch vs. fremdsprachige Kinder und 1. vs. 3. Klasse :
 - die höchsten und tiefsten Werte
 - die Rangreihenfolge der einzelnen Gruppen
 - die Durchschnittswerte der einzelnen Gruppen
 - die Hypothesen
- b) über die einzelne Befragung hinweg, das heisst, vergleichend zwischen 11 und 21, resp. 13 und 23:
 - die höchsten und tiefsten Werte
 - die Rangreihenfolge der einzelnen Gruppen
 - die Durchschnittswerte der einzelnen Gruppen
 - die Faktoren
 - die Hypothesen
- c) ausgewählte Beispiele von Schülerantworten aus beiden Klassenstufen aus den Befragungen 11 und 13, die sehr häufig vorkommen, besonders typisch sind oder für Erwachsene ziemlich überraschend wirken. Die Antwortbeispiele zu den jeweiligen Kategorien (E, FB etc.) wurden gleichzeitig mit der quantitativen Auszählung der Fragebogen (vgl. Kapitel 2.) erfasst. Auf die vollständige Abbildung aller Antworten wird bewusst verzichtet. Die Beispiele vermitteln einen Eindruck der Antworten und erlauben einen Einblick in die Denkweise und Sprachkompetenz der Befragten: Sie dienen zur Illustration der Untersuchung und haben

qualitativen, nicht quantitativen Charakter. Die Beispiele der Kinder wurden möglichst im Original (z.B. Dialekt) übernommen und nur dort orthographisch überarbeitet und behutsam der Norm angepasst (z. B. *Haus* statt *haus*), wo keine Verfälschung der Ergebnisse zu befürchten war.

- d) Erklärungsversuche zu einzelnen Beispielen. Es gelten dabei die Kategorien **E** (erkannt), **RB** (richtiges Beispiel), **W** (Wiederholung), **N** (nicht erkannt), **FB** (falsches Beispiel), die in fast beliebiger Kombination auftauchen können. Unterschieden werden die folgenden Kombinationen:

E		- zutreffende, genaue Paraphrase
	RB	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphrase ist enthalten, wird aber mit einem Beispiel umschrieben - das Beispiel ist naheliegend und leicht nachvollziehbar - es ist eine Erklärung der im Phraseologismus beschriebenen Aktion - eine Vorgeschichte - ein Kommentar - eine Begründung - eine Folge für den Täter oder das Opfer der im Phraseologismus beschriebenen Aktion
	RBW	<ul style="list-style-type: none"> - mehrere Teile des Beispielsatzes werden wiederholt - sonst wie RB
	EFB	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphrase ist im Beispiel enthalten - das Beispiel ist etwas von der richtigen Paraphrase entfernt, nicht ganz präzise, etwas unpassend, nicht völlig korrekt oder nicht unmittelbar nachvollziehbar - es ist eine Erklärung der im Phraseologismus beschriebenen Aktion - ein Kommentar - eine Begründung - eine Folge für den Täter oder das Opfer der im Phraseologismus beschriebenen Aktion
	EFBW	<ul style="list-style-type: none"> - eine Folge mehrere Teile des Beispielsatzes werden wiederholt - sonst wie EFB
N		<ul style="list-style-type: none"> - falsches Wortverständnis - synkretistisches Verstehen (= ein Wort herausgehoben und eine falsche Paraphrase davon abgeleitet) - absurd, unsinnig - ohne erkennbaren Sinnzusammenhang - weiss nicht, was das bedeutet

N	-
FB	<ul style="list-style-type: none"> - die Paraphrase ist nicht oder nur ganz am Rande enthalten - das Beispiel ist weit von der Paraphrase entfernt, unpräzise, unpassend, nicht korrekt oder nicht mehr nachvollziehbar - es ist eine wörtliche Übersetzung innerhalb eines Beispiels - es ist eine Erklärung der im Phraseologismus beschriebenen Aktion - ein Kommentar - eine Begründung - eine Folge für den Täter oder das Opfer der im Phraseologismus beschriebenen Aktion
W	- reine wörtliche Wiederholung einzelner oder ganzer Teile des vorgegebenen Beispiels
FBW	<ul style="list-style-type: none"> - mehrere Teile des Beispielsatzes werden wiederholt - sonst wie FB
NRB	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphrase ist nur indirekt enthalten, nur zufällig zu entschlüsseln - das Beispiel ist nicht naheliegend und nicht unmittelbar nachvollziehbar - es ist eine Erklärung - ein Kommentar - eine Begründung
NRBW	<ul style="list-style-type: none"> - mehrere Teile des Beispielsatzes werden wiederholt - sonst wie NRB

e) eine Interpretation der Resultate aus a) bis d)

3.3.1 Gruppe A

Die Gruppe A enthält jene Phraseologismen, die von allen Schülern in der gesamten Befragung durchschnittlich am besten²⁵² verstanden worden sind. Dennoch unterscheiden sich die Resultate hinsichtlich der beiden Versionen 1 und 3 beträchtlich. Während die Phraseologismen der Version 1 von den Schülern am besten erkannt werden und die Gruppe A in beiden Befragungen den Rangdurchschnitt 3 erreicht, werden die Phraseologismen der Version 3 deutlich schlechter erkannt (Rangdurchschnitt 6.25 für Befragung 13 und Rangdurchschnitt 7 für Befragung 23). Die Rangreihenfolge widerspiegelt die unterschiedliche Verteilung der Prozentwerte in den beiden Versionen und den einzelnen Befragungen. Während Version 1 (Phraseologismen der 1. Klässler) in Befragung 11 den durchschnittlichen Gesamterkennungswert von 40.71% und in Befragung 21 mit 65.31% sogar den höchsten Wert der ganzen Untersuchung aufweist, liegen die Durchschnittswerte der Gruppe A in Befragung 13 mit 14.85% und in Befragung 23 mit 38.39% sehr tief. Diese Unterschiede sind möglich, da Phraseologismus 1 in der ersten (= ungestützten) Befragung in der Version 1 (= 1'11) zwar syntaktisch die gleiche Struktur, aber semantisch nicht den gleichen Inhalt hat wie der Phraseologismus 1 der ersten (= ungestützten) Befragung in der

²⁵² Vgl. die Tabellen unter 3.2.

Version 3 (= 1'13). Aus diesem Grund müssen die tatsächlich realisierten Beispiele desselben syntaktischen - semantischen Typs jeweils für sich betrachtet werden.

Das heisst konkret: Aus einem Vergleich der Resultate (z.B. aus Tabelle 11) der beiden Phraseologismen mit der gleichen Platznummer über die beiden Versionen hinweg lassen sich keine Ergebnisse ableiten. Phraseologismus 1'11 liegt auf Rang 1, Phraseologismus 1'13 auf Rang 10. Die Rangierung und die Prozentzahlen sind aussagekräftig, die Platznummer innerhalb der Gruppe zufällig. Ein Vergleich zwischen den Versionen ist nur innerhalb einer Befragung (d.h. zwischen 11 und 21 oder zwischen 13 und 23) sinnvoll. Dies gilt für alle Phraseologismen, die in der Folge besprochen werden und in Tabelle 11 mehr als zweimal erwähnt sind. Da die syntaktische Struktur offenbar beim Verstehen von Phraseologismen eher eine untergeordnete Rolle spielt,²⁵³ wird die semantische Substanz, das konkrete Beispiel also, interessanter und soll im Folgenden untersucht werden.

3.3.1.1 Phraseologismus 1'11 (1'21)

Phraseologismus: *vor Ärger platzen*

Beispiel: Die Mutter platzte vor Ärger.

***Platze:** die Platze kriegen (ugs.):* sich sehr ärgern, wütend werden: *Wenn der Nachbar das erfährt, kriegt er die Platze. (...)*

"Platze" ist eine Bildung zum Verb "platzen" im Sinne von "einen Gefühlsausbruch haben, vor Ärger, Wut hochgehen"; vgl. die Verbindung "vor Wut platzen".

sich die Platze ärgern (ugs.): sich sehr ärgern: *Ich habe mir heute im Büro die Platze geärgert.*²⁵⁴

- a) 1'11 (1'21) erreicht mit 59,17% den zweithöchsten **Gesamterkennungswert** der ganzen Untersuchung. Besser schneidet nur Phraseologismus 2'13 mit einem Wert von 61,55% ab. Es sind auch diese beiden²⁵⁵ Phraseologismen, die als einzige der ganzen Untersuchung in der gestützten und der ungestützten Befragung Werte über 50% erreichen.

Phraseologismus 1'11 liegt hinsichtlich aller Befragten in der ganzen Befragung 11 auf dem ersten Platz und ist somit der Phraseologismus, der in der **ungestützten** Befragung von allen Kindern aller Sprachgruppen und allen Klassenstufen am besten verstanden wird. In 62,83% aller Fälle wird er erkannt, das heisst, er wird von allen Befragten häufiger erkannt als nicht erkannt. Ausser bei Phraseologismus 2'13 trifft dies auf kein anderes Item der ganzen

²⁵³ Vgl. Hypothesen 3 bis 6.

²⁵⁴ Duden 11.

²⁵⁵ Die nächsten Phraseologismen in der Rangreihenfolge (3'11 und 6'11) erreichen nur in der gestützten Befragung einen Wert über 50%.

ungestützten Befragungen zu. Nur diese zwei Phraseologismen werden insgesamt häufiger erkannt als nicht erkannt.

In der **gestützten** Befragung liegen die Werte deutlich tiefer, es werden "nur" noch 55.51% der Fälle erkannt. Bei rund halb so vielen (23.35%) Items wird die Antwort **ü** (unsinnig) angekreuzt. Gesamthaft liegt 1'21 auf dem fünften Rang. Die Unterschiede zwischen den deutschsprachigen (Rang 5, 60.95%) und den fremdsprachigen (Rang 6, 39.66%) Kindern sind zwar markant, aber nicht so klar wie die Differenzen hinsichtlich der Klassenstufen. Während die dritten Klassen den Phraseologismus in der gestützten Befragung relativ schlecht (Rang 7, 54.72%) erkennen, scheinen die Erstklässler wenig Probleme damit zu haben (Rang 2, 56.20%).

- b) Betrachtet man, in welchem Verhältnis bei Phraseologismus 1'11 (resp. 1'21) die gestützte Befragung (21, 23) besser oder schlechter als die ungestützte Befragung (11, 13) gelöst wurde, so zeigt sich, dass die Werte der Befragung 21 bei allen Befragten unter den Werten der Befragung 11 liegen; der **Faktor F1** zeigt dies mit einem Wert (0.88), der klar unter 1 liegt. Den Kindern insgesamt fiel also das Lösen von Befragung 11 leichter als dasjenige von Befragung 21; Dies bedeutet im Vergleich zu den anderen Phraseologismen eine Ausnahme. Betrachtet man die einzelnen Gruppen, so bestätigt sich das Resultat für die deutschsprachigen Kinder ($F1 = 0.86$) und die dritten Klassen, die mit $F1 = 0.71$ am besten abschneiden, für die fremdsprachigen ($F1 = 1.03$) und die ersten Klassen ($F1 = 1.11$) ist - wie gewohnt - die gestützte Befragung einfacher zu lösen als die ungestützte.

- c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Die Mutter hat sich geärgert. 2. Die Mutter ist so böse. 3. Die Mutter ist verrückt.	4. Die Mutter hat sich geärgert.
RB	5. Wenn mich meine Schwester ärgert, platz ich. 6. Wenn man so böse ist, sagt man ich platzt vor Wut.	7. Die Kinder ärgerten die Mutter, bis sie vor Wut platzte. 8. Sie tut afo tschupen und rastet aus. 9. Wenn der Sohn das Zimmer nicht aufgeräumt hat.

RBW		10. Die Mutter platzte vor Ärger, weil ihr Sohn etwas angestellt hat. 11. Das ist, wenn die Mutter sagt: "Du musst ins Bett gehen!" Und du gehst nicht ins Bett, dann platzt sie vor Ärger. "
N	12. Die Mutter kocht. 13. Die Mutter Bomset ²⁵⁶ .	14. Ich weiss, nicht, was das bedeutet.
FB	15. Wenn sie dick ist. 16. Weil sie so lachen muss. 17. Die Mutter hat zu viel Joghurt gegessen. 18. Macht etwas falsch.	19. Die Mutter hat viel Ärger.
W	20. Ich platzte vor Ärger. 21. Der Vater platzte vor Ärger.	22. Wenn man Ärger hat, dann zerplatzt man.
FBW		23. Die Mutter platze wegen Nervösigkeit.
NRB		24. Wenn sie sehr hässlich ist.

- d) **Zu den Beispielen:** Als erkannt gelten Beispiele, welche den vorgelegten Phraseologismus im weiteren Sinne der Definition paraphrasieren (Beispiele 1 bis 4). Die Beispiele 5 bis 11 sind typisch für richtige Antworten mit einem Beispiel. Die Kinder erklären den Phraseologismus oft mit Hilfe einer kleinen Geschichte oder eines selbst erlebten Beispiels, das entweder als Vorgeschichte (11) oder Nachspiel (8) gesehen werden kann. Als nicht erkannt gelten Antworten, in denen nur gerade ein Wort aus dem vorgelegten Beispiel substituiert wurde, (20, 21) oder solche mit rein wörtlichen Wiederholungen, oder solche, bei denen allenfalls die Reihenfolge der Satzglieder oder einzelne eher unwichtige Komponenten verändert wurden (22). Als teilweise unfreiwillig witzig zeigen sich die falschen Beispiele. So haben die Kinder bei 15 und 17 den Phraseologismus offensichtlich wörtlich verstanden und Ursachen für ein Platzen aufgezeigt, während bei 16 möglicherweise eine phraseologische Bedeutung erkannt wird, die Paraphrase allerdings gerade eine entgegengesetzte Ursache als die zutreffende angibt. Auch wer übermässig lachen muss, platzt - allerdings vor Lachen (*dä verjagt's vor Lache*²⁵⁷). Die Beispiele 12 und 13 sind unsinnig. Bei 12 wäre grundsätzlich auch eine phraseologische Bedeutung denkbar, doch die Gesamtheit der genannten Beispiele tendiert überwältigend klar in Richtung wörtliche oder unsinnige Bedeutung, so dass der Beispielsatz 12 ohne Zögern (insbesondere da es sich um ein fremdsprachiges Kind aus der 1. Klasse handelte) bei **N** zugeordnet wird. Entscheide wie bei Beispiel 12 gehören in den Bereich der Grenzfälle, die während des ganzen Zuordnungsprozesses immer wieder vorkommen. Beispiel 13 zeigt vielleicht etwas von der sprachlichen Hilflosigkeit des (fremdsprachigen) Schülers, der mit grosser Wahrscheinlichkeit mit der gestellten Aufgabe

²⁵⁶ Gemeint ist wohl *bumsen*.

²⁵⁷ Schweizerdeutscher Phraseologismus.

nicht viel anfangen konnte und aus diesem Grund einen Satz hinschrieb, von dem er wusste, dass er sicher Resonanz haben würde. In die seltene Kategorie **NRB** (nicht erkannt, aber richtiges Beispiel) gehört Beispiel 24. Einerseits könnte es sich beim Wort *hässlich* um den Versuch handeln, das schweizerdeutsche Wort "hässig" ins Deutsche zu übersetzen, womit der Phraseologismus als erkannt taxiert werden müsste, andererseits ist es möglich, dass das befragte Kind seine wütende Mutter vor sich sieht und die Wirkung ihres momentanen Gemütszustandes beschreibt: Eine Mutter, die vor Ärger platzt, ist ein hässlicher Anblick und sie sagt hässliche Sachen.

- e) **Interpretation:** Formal unterscheidet sich 1'11 (1'21) von den anderen Phraseologismen nur im Bereich der Motiviertheit,²⁵⁸ denn einzelne Elemente des Teilidioms 1'11 (1'21) bringen ihre wörtliche Bedeutung nicht in die phraseologische ein. Im Unterschied zu allen übrigen Idiomen, die metaphorisch motiviert sind, scheint 1'11 (1'21) durch die geringfügige Differenz seiner syntaktisch-semantischen Struktur (*tm/norm/2+SG/I* anstelle *mm/norm/2+SG/I*) für alle Kinder einfacher verständlich zu sein als die meisten andern Phraseologismen (vgl. dazu auch die Ausführungen unter 3.2.2.1). Eher überraschend ist die Tatsache, dass die Deutschsprachigen und die Drittklässler in der allgemein anspruchsvolleren²⁵⁹ Befragung besser abschneiden. In der gestützten Befragung hatten Kinder mit grösserer Sprachkompetenz (also vor allem die deutschsprachigen Drittklässler) die Wahl zwischen der zutreffenden (e) Paraphrasierung *ganz norm böse sein* und der nicht zutreffenden (ü) Bedeutung *einen Nervenzusammenbruch haben*. Die dritte, die wörtliche (w) Bedeutung (*vor Ärger einen Ballon zerplatzen*) wurde von ihnen zum grössten Teil verworfen²⁶⁰. Im Zusammenhang mit der Diskussion um Metaphern vertreten Clark (1995) und Gibbs (1994) die Auffassung einer Graduierung der Schwierigkeiten des Verstehens abhängig von sprachlichen Struktureigenschaften wie Transparenz resp. Opakheit. Semantisch transparente Phraseologismen seien für Kinder der ersten bis vierten Klassen leichter verstehbar, wenn die phraseologische und die wörtliche Interpretation nahe beieinander lägen. Voraussetzung für das Verstehen ist allerdings die Fähigkeit der Kinder, zwischen wörtlichem und metaphorischem Gebrauch unterscheiden zu können. Im vorliegenden Fall trifft diese Annahme wohl zu. Während die jüngeren Kinder klar die Bedeutung, in der das Wort *böse* vorkam, wählten, fiel den älteren Schülern der Entscheid zwischen den Bedeutungen *ü* und *e* schwerer und die meisten bevorzugten im Bewusstsein (vielmehr Unterbewusstsein), dass es sich beim vorgelegten Beispiel um einen Ausdruck mit phraseologischem Gehalt handeln könnte, die sprachlich elegantere, aber inhaltlich falsche

²⁵⁸ Vgl. dazu V.4.5.1.

²⁵⁹ In der ungestützten Befragung werden in der Regel weniger Phraseologismen richtig verstanden als in der gestützten.

²⁶⁰ Vgl. die entsprechenden Tabellen in Anhang 4.

Aussage (**ü**). Ein Nervenzusammenbruch kann möglicherweise im wörtlichen oder noch eher im phraseologischen Sinn die Folge eines grossen Ärgers sein, aber die Antwort **ü** trifft den semantischen Gehalt von Phraseologismus 1'11 (1'21) nicht genau. Den sprachgewandteren Kindern ist möglicherweise aus dem alltäglichen schweizerdeutschen Sprachgebrauch der Phraseologismus *e Närvezämebruch ha (ech ha jetzt denn grad en Närvezämebruch) oder jmdm. gehen die Nerven durch* (ugs.): *jmd. verliert die Beherrschung (...) die Nerven verlieren: die Ruhe, die Beherrschung verlieren*²⁶¹ bekannt und sie wählen deshalb die unzutreffende Lösung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass möglicherweise gerade sprachkompetentere Kinder aufgrund ihrer differenzierteren Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Lösungen zu mehr falschen Resultaten verleitet wurden.

3.3.1.2 Phraseologismus 1'13 (1'23)

Phraseologismus: *auf die Nase fliegen*

Beispiel: Es kommt schon mal vor, dass ich auf die Nase fliege.

auf die Nase fallen (ugs.): einen Misserfolg haben: *Mit dem Antiquariat ist er finanziell ganz schön auf die Nase gefallen...*²⁶²

- a) Phraseologismus 1'13 (1'23) ist ein interessanter Phraseologismus, weil er aus syntaktischer Sicht das Pendant zum oben stehenden Phraseologismus 1'11 (1'21) darstellt. Mit 21.86% liegt der **Gesamterkennungswert** im Bereich der am schlechtesten erkannten Phraseologismen. 75% der vorgelegten Phraseologismen werden besser erkannt als 1'13 (1'23).

In der **ungestützten** Befragung (13) liegt 1'13 hinsichtlich aller Befragten auf dem letzten Platz. Er wird also trotz gleicher syntaktischer Struktur von allen Kindern in der ungestützten Befragung am schlechtesten verstanden; es werden nur gerade 10,40% aller vorgelegten Items erkannt. Die deutschsprachigen Kinder (Rang 9, 15.38%) verstehen Phraseologismus 1'13 zwar besser als ihre fremdsprachigen Klassenkameraden, die nur einen Rang (10) schlechter abschneiden, hinsichtlich der Prozente aber enorm abweichen (1.39%). Am besten verstanden wird Phraseologismus 1'13 von den dritten Klasse mit Rang 7 (16.40%); die Erstklässler liegen mit Rang 10 und keiner Antwort auf 1'13 ganz im Rahmen der bereits dargestellten Gesamtsicht.

In der **gestützten** Befragung liegt Phraseologismus 1'23 auf dem achten Rang, schneidet also um zwei Ränge besser ab als in Befragung 13. 33.33% der vorgelegten Items werden von den

²⁶¹ Duden11.

²⁶² Duden 11.

Kindern erkannt. Weitaus mehr aber (53.01%) werden von ihnen wörtlich verstanden, 13.66% unsinnig. Die Werte der deutschsprachigen Kinder (Rang 9, 25.68%) und diejenigen der fremdsprachigen (Rang 10, 19.44%) bestätigen die Gesamtsicht. Die ersten Klassen schneiden in der gestützten Befragung besser ab als in der ungestützten (Rang 9, 17.86%), die dritten Klassen erreichen mit Rang 8 und dem weitaus höchsten Prozentwert von 40.16% den besten Platz innerhalb der gestützten Befragung.

b) Hinsichtlich aller Befragten verdreifacht ($F2 = 3.20$) sich die Anzahl der Schüler mit richtigen Antworten von der ungestützten zur gestützten Befragung hin. Während sich der Erkenntniszuwachs bei den deutschsprachigen Kindern eher bescheiden gibt ($F2 = 1.67$), steigern die Fremdsprachigen die Zahl der richtig erkannten Phraseologismen markant ($F2 = 13.99$). Eine vergleichbare Beobachtung lässt sich bei den Klassenstufen machen: Erstklässler steigern sich um Faktor 17.86, die Drittklässler steigern sich "nur" um Faktor 2.45.

c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E		1. Wenn etwas nicht gut läuft. 2. Wenn ich ausgetrickst werde. 3. Wenn ich einen Pechtag habe.
RB		4. Leni hat in der Schule schlechte Zeugnisse gehabt. 5. Ich habe die Hausaufgaben vergessen und habe dem Lehrer nichts gesagt und da bin ich auf die Nase gefallen.
EFB		6. Es kommt vor, dass ich zum Beispiel in einen Witz reinfalle. 7. Er macht immer Dummheiten.
N	8. Ich bin wütend auf die Fliege, ich stürze auf die Fliege. 9. Die Biene fliegt auf den Rasen. 10. Es fliegt eine Biene. 11. Aus der Nase kommt Blut raus.	12. Eine Biene fliegt auf meine Nase. 13. Ich hab nicht aufgepasst.
FB	14. Ich stürze um. 15. Wenn ich zum Beispiel mit den Velo umfliege.	16. Wenn ich die Schuhschnürre nicht binde fliege ich auf die Nase. 17. Falsch handeln durch ein Stolperstein.
W	18. Wir stürzen auf die Nase. 19. Auf die Nase fliegen heisst, wenn man umgheit.	20. Ich falle oft auf die Nase. 21. Tom fällt öfters auf die Nase.
FBW	22. Wenn man nicht gut läuft, dann fliegt man auf die Nase. 23. Wenn man auf die Nase fällt, dann macht das weh.	24. Wenn ich auf die Nase gefallen bin, tut mir die Nase sehr weh. 25. Wenn ich umfalle blute ich aus der Nase.

- d) **Zu den Beispielen:** Beispiel 5 wurde von einem Kind geschrieben, das den Phraseologismus kennt und ein treffendes Beispiel formuliert hat. Es fehlt lediglich der Teil der Geschichte, in dem der Lehrer merkt, dass das Kind die Aufgaben nicht zeigen wollte, doch erübrigt er sich, da die Hausaufgabenkontrolle ein selbstverständlicher Bestandteil des Schulalltags ist. Die Beispiele 6 und 7 wurden als *erkannt* taxiert, obwohl sie ein falsches oder eher fernes, wenig treffendes Beispiel zur Erklärung des Phraseologismus beiziehen. Zu 6: Es kann für einen Schüler durchaus ein kleines Misserfolgserlebnis sein, wenn er auf einen Witz reinfällt, den er eigentlich durchschauen sollte. In diesem Sinne ist das Beispiel durchaus gültig. In Nummer 7 wird das Beispiel eines Kindes gegeben, das Dummheiten macht. Mit dem negativ konnotierten Wort Dummheiten verurteilt der befragte Schüler die Aktionen des imaginären Kindes und wertet sie gleichzeitig als Misserfolge; ein erfolgreicher Schüler fällt durch sein Handeln nicht auf die Nase, ein dummer hingegen schon. In diesem Sinne erkennt und erklärt der befragte Schüler den vorgelegten Phraseologismus mit einem grundsätzlich richtigen, aber auch etwas interpretationsbedürftigen Beispiel. Die Beispiele 8 bis 10 sind typisch für Kinder der ersten Klassen (womit nicht gesagt sei, dass vergleichbare Antworten nicht auch in den oberen Klassen gemacht werden können, siehe 12). Ein einzelnes Wort (Verb *fliegen*) wird aus dem spärlichen Kontext herausgegriffen und in einen neuen und falschen Zusammenhang gestellt. Während das aus dem Verb entstandene Insekt in Beispiel 8 immerhin noch eine Fliege ist, die wütend macht, und auf die man (sich?) stürzt, mutiert das Tier in den Beispielen 9 und 10 bereits zu einer Biene. Bei einer fliegenden Biene, die sich allenfalls auf die Nase setzen könnte, ist die Angst grösser als bei einer Fliege und beim synkretistisch denkenden Erstklässler löst das vorgelegte Wort *fliegen* ein ganzes *Skript*²⁶³ in seinem Kopf aus. Vergessen sind der genaue Ausgangssatz und die Aufgabenstellung. Anstelle von *Nase* kommt das Wort *Rasen* ins Spiel und der niedergeschriebene Satz hat nichts mehr mit dem Ausgangssatz, sondern nur noch mit mangelnder Lesekenntnis oder mit dem starken Eindruck von bereits Erlebtem zu tun. Für das zweite spricht die Tatsache, dass Eltern im Frühsommer (= Zeit der Datenerhebung) ihre Kinder davor warnen, mit nackten Füßen über den Rasen zu gehen, da die Bienen zu dieser Zeit besonders zahlreich den Klee im Rasen aufsuchen. Es verwundert also nicht, wenn ein einzelnes Reizwort ein ganzes *scenario*²⁶⁴ abrufen kann. Mangelnde Lesekenntnis tritt mit einiger Wahrscheinlichkeit in den Hintergrund (die Biene fliegt schliesslich, genauso wie jemand im wörtlichen Sinne fliegt, wenn er hinfällt), im Vordergrund steht das synkretistische Denken, die starke Konzentration auf ein einzelnes Wort, das herausgegriffen wird. Beispiel 13, ebenfalls in Kategorie N, nennt einen Grund für dieses Fliegen im wörtlichen Sinne: Wer nicht aufpasst

²⁶³ Skript im Sinne von Baranov/Dobrovol'skij, 1996.

²⁶⁴ Hartmann, 1999, 226f.

und hinschaut, der fällt hin; eine Weisheit, die einem Kind von den Eltern schon bald beigebracht wird.

- e) **Interpretation:** Phraseologismus 1'13 (1'23) ist für die Kinder nur sehr schwer zu verstehen oder völlig unbekannt. Die einzelnen Wörter scheinen zwar für die Kinder grundsätzlich verständlich zu sein, die phraseologische Bedeutung hingegen nicht. Mit 15.47% im Bereich **U** (= sprachliches Unvermögen) liegt Phraseologismus 1'13 (1'23) im Vergleich zu den anderen Phraseologismen der Untersuchung im unteren Segment der Skala, das heisst, die Probleme der Kinder mit 1'13 (1'23) sind weniger auf rein sprachliche oder syntaktische Gründe (vgl. Phraseologismus 1'11 (1'21)) als vielmehr auf Aspekte der Semantik und der Metaphorik zurückzuführen. Mit 61.88% **FB** werden aber enorm viele falsche Beispiele geliefert. Die konkreten Beispiele in der oben stehenden Tabelle zeigen, dass die Kinder in der ungestützten Befragung die phraseologische Bedeutung von 1'13 (1'23) vielfach durch die Analyse einer einzelnen Komponente des Idioms zu entschlüsseln versuchen, was unweigerlich zu einer reinen Wiederholung, einer wörtlichen oder einer falschen Bedeutung führt. In der gestützten Befragung wurden drei klar gegeneinander abgrenzbare Paraphrasierungen des Phraseologismus als Lösungsvorschläge geliefert. Dies bewirkte zwar vor allem bei den fremdsprachigen Kindern und den ersten Klassen einen markanten Zuwachs der richtigen Antworten in der gestützten Befragung, führte aber auch dazu, dass vor allem die wörtliche Bedeutung *mit der Nase auf dem Boden aufschlagen* mit Abstand am meisten (deutlich über 50%) gewählt wurde. Die unsinnige Bedeutung *auf der Nase ein Insekt haben* wurde weniger als zu 10% angekreuzt. *Auf die Nase fallen* wird von den Befragten primär wörtlich und nicht phraseologisch verstanden. Dieses Entweder - Oder gilt nicht nur, wie dies Piaget²⁶⁵ vorgeschlagen hat, für die ersten, sondern auch für die 3. Klassen.

3.3.1.3 Phraseologismus 6'11 (6'21)

Phraseologismus: *Schlange stehen*

Beispiel: Die Leute stehen vor dem Kino Schlange.

***Schlange stehen** : hintereinander stehen und darauf warten, dass man an der Reihe ist: Die Menschen mussten stundenlang Schlange stehen, um ein bisschen Brot oder Milch zu bekommen.*²⁶⁶

- a) Phraseologismus 6'11 (6'21) gehört zu den vier Phraseologismen, die einen **Gesamterkennungswert** von über 50% aufweisen. Im Gegensatz zu den oben erwähnten, am

²⁶⁵ Vgl. Kapitel III.

²⁶⁶ Duden 11.

besten platzierten Phraseologismen 1'11 und 2'13²⁶⁷ kommt der hohe Gesamtwert von Phraseologismus 6'11 nur aufgrund der gestützten Befragung (76.21% = höchster Wert der ganzen Untersuchung) zustande.²⁶⁸ Innerhalb der gesamten Untersuchung liegt er mit einem Gesamterkennungswert von 58.46% an dritter Stelle.

In der **ungestützten** Befragung liegt 6'11 hinsichtlich aller Befragten auf dem zweiten Platz und wird von allen Befragten in beiden Befragungen der Version 1 am zweitbesten erkannt. Die befragten Kinder erkennen in der ungestützten Befragung weniger Items, als dass sie erkennen. Während die deutschsprachigen Kinder noch fast die Hälfte (46.51%, 2. Rang) der vorgelegten Items richtig erkennen, sinkt der Prozentsatz bei den fremdsprachigen auf geringe 13.04 (Rang 3). Hinsichtlich der Klassen zeigt sich die Differenz nicht so krass. Die ersten Klassen verstehen 20.80%, die dritten 29.20%, damit liegen beide auf dem 2. Rang.

In der **gestützten** Befragung liegen die Werte markant höher als in der ungestützten; es werden bei allen Befragten 76.21% der Fälle erkannt. Phraseologismus 6'21 ist mit diesem Wert der am besten verstandene Phraseologismus der ganzen Untersuchung. Gesamthaft liegt er innerhalb der Version 1 (und auch 3) auf dem ersten Rang. Nur bei rund 10% der Items wird die Antwort **w** (Wiederholung) angekreuzt, auf die anderen Kategorien des Nichterkennens fallen noch geringere Prozentwerte. Die Unterschiede zwischen den deutschsprachigen (Rang 1, 84.62%) und den fremdsprachigen (Rang 3, 51.72%) Kindern sind zwar deutlich, doch liegen beide Gruppen über der 50%-Marke, erkennen also mehr Items, als dass sie nicht erkennen. Während die dritten Klassen den Phraseologismus mit einem Spitzenwert von 89.26% (Rang 1) am besten (in Version 1 und der gesamten Untersuchung) erkennen, fallen die Erstklässler trotz gleichem Rang (1) und hohem Wert (64.46%) gegen ihre älteren Kameraden etwas ab. Alle Gruppen erkennen mehr Phraseologismen als dass sie nicht erkennen.

- b) Die gestützte Befragung (21) wird klar besser verstanden als die ungestützte (11). Insgesamt fiel den Kindern also das Lösen von Befragung 21 leichter als dasjenige von Befragung 11. Faktor **F1** zeigt dies mit einem Wert von 1.87 bei allen Befragten. Bei den deutschsprachigen Kindern liegt F1 bei 1.82, also leicht tiefer als beim Gesamtergebnis, bei den fremdsprachigen ist F1 mehr als doppelt so gross (3.97). Fremdsprachige verstehen also Phraseologismus 6'11 (6'21) in der gestützten Befragung fast viermal besser als in der ungestützten. Hinsichtlich der beiden Klassenstufen liegen die beiden F1-Werte ebenfalls relativ hoch und nahe beieinander. Beide Klassen erreichen einen F1-Wert über 3 (1. Klasse: 3.10, 3. Klasse: 3.07).

²⁶⁷ Dieser Phraseologismus wird in der Gruppe C besprochen.

²⁶⁸ Analoges gilt für 3'11, den vierten Phraseologismus mit einem Gesamterkennungswert über 50%.

c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Tausend Leute stehen hintereinander an. 2. Viele Leute stehen hintereinander an.	3. Wenn viele Leute hintereinander an der Kasse anstehen. 4. Man muss lange warten, bis man an die Reihe kommt.
RB	5. Die Leute stehen vor dem Kino an, sie warten und warten.	6. Wenn eine Eröffnung ist, und alle Kinder wollen dort etwas kaufen, dann wird es eine lange Schlange.
EFB	7. Weil sie alle ins Kino wollen, da brauchen alle ein Billet. 8. Das ist, wenn die Kinokasse schläft.	9. Die Leute wollen alle ins Kino gehen. Wenn man die ganze Zeit nur warten muss und man verliert die Geduld.
N	10. Das Kino ist voll Schlangen. 11. Ich stehe auf eine Schlange. 12. Die Schlangen können nicht stehen. 13. Die Leute stehlen Schlangen. 14. Die Schlangen leben auf dem Gras. 15. Flöte spielen, Schlange. 16. Sie sind faul.	17. Im Kino ist das Thema die Schlange. Die Leute stehen gerade. 18. Wenn die Leute ins Kino gehen, wartet auf sie meistens eine Schlange. 19. Wenn etwas Schreckliches passiert, wird er ganz gerade.
FB	20. Tausend Leute stehen vor der Schlange. 21. Die Leute wollen den Schlangenfilm schauen. 22. Sie wollen schnell ins Kino gehen.	23. Wenn es etwas Neues gibt und die Leute es schön finden, wollen sie es unbedingt haben.
W	24. Die Leute stehen vor dem Kino Schlange.	25. Wenn die Leute eine Schlange stehen.
FBW		26. Wenn die Leute ins Kino gehen, warten auf sie meistens eine Schlange. 27. Die Leute stehen vor dem Minigolfplatz lange Schlange (ist nicht unbedingt erkannt, evtl. nur abgeschrieben).

d) **Zu den Beispielen:** Während die Kinder in 1 bis 6 den Sachverhalt direkt oder mit einem Beispiel umschreiben, entfernen sie sich bei den Beispielen 7 bis 9 von einer leicht nachvollziehbaren Paraphrase, treffen allerdings den Kern immer noch recht gut. Beispiel 8 beschreibt die Paraphrase mit phraseologischem Material, das auf einige sprachliche Wendigkeit des Verfassers schliessen lässt. Die nicht erkannten Beispiele 10 und 17 zeigen deutlich, wie einzelne Wörter (hier: *Kino*, *Schlange* oder *stehen*) aus dem vorgegebenen Beispiel herausgelöst und in einen neuen und falschen Zusammenhang gestellt wurden. Die wörtliche Bedeutung des Wortes *Schlange* steht dabei im Vordergrund, wird aber noch mit dem Umstand, dass man vor dem Kino oder der Kinokasse warten muss, vermengt. Beispiel 18 wäre grundsätzlich sowohl wörtlich wie übertragen lesbar, fällt aber definitiv in die Kategorie N, da es sich auch bei phraseologischer Lesart eher um eine Wiederholung des vorgegebenen Beispiels als um eine treffende Paraphrase handelt. Die Beispiele 11 und 12

werden auf einer rein wörtlichen Ebene des Verbs *stehen* abgehandelt. Die Bedeutung des Verbs und die Ausführenden unterscheiden sich jedoch stark. Bei Beispiel 13 führt ein Lesefehler zu einer falschen Interpretation; die Beispiele 14 und 15 entfernen sich noch mehr von der Vorgabe, indem sie nur noch das Wort *Schlange* weiter verwenden und in ganz andere Zusammenhänge stellen (Lebensraum und Schlangenbeschwörung). Das Reizwort *Schlange* ruft bei diesen beiden Beispielen offensichtlich ein ganzes Skript ab. Die Beispiele 16 und 19 sind für den Leser ohne weitere Erklärungen nicht mehr nachvollziehbar. Den Kindern gingen offenbar *scenarios* durch den Kopf, zu denen ein aussenstehender Leser keinen Zugang mehr hat.

- e) **Interpretation:** Wie schon Phraseologismus 1'11 (1'21) liegt Phraseologismus 6'11 (6'21) sehr nahe bei der sprachlichen und sozialen Erlebniswelt eines Erst- bzw. Drittklässlers und gehört zunehmend zu den Alltagserfahrungen eines Kindes in diesem Alter. Auch Phraseologismus 6'11 (6'21) existiert im Luzerner Dialekt in identischer Form. Die sehr grosse Zahl (89.13%) an richtigen Beispielen, mit denen der Phraseologismus in Befragung 11 erklärt wurde, zeigt dies überdeutlich. Trotzdem bleibt zu beachten, dass immer noch mehr als die Hälfte der vorgelegten Fälle in der ungestützten Befragung nicht verstanden wurden. Wenn Phraseologismus 6'11 (6'21) nicht erkannt wurde, dann geschah dies vor allem aufgrund sprachlichen Unvermögens oder eines falschen Beispiels, beides etwa zu gleichen Teilen. Das Bild ist bekannt: Vor allem die fremdsprachigen Kinder, ihnen voran die Erstklässler hatten sichtlich Mühe, den offenbar bekannten Phraseologismus in eigenen richtigen Worten wiederzugeben. Mit etwas weniger Mühe folgen die deutschsprachigen Erstklässler und dann die fremdsprachigen Drittklässler. Erstaunlich ist der enorme Sprung zwischen den beiden Befragungen. In Befragung 21 entschieden sich kaum 10% der Kinder für die Paraphrasierung mit wörtlicher Bedeutung **w** (*im Zoo den Schlangen zuschauen*), noch weniger wählten die unsinnige Bedeutung **ü** (*im Kino einen Film über Schlangen anschauen*). Offensichtlich war den Kindern klar, dass *Schlange stehen* eindeutig *hintereinander stehen und warten, bis man an der Reihe ist* bedeutet. Die drei Beispiele der gestützten Befragung räumten offensichtlich Unsicherheiten aus, die bei der ungestützten Befragung vorhanden waren (vgl. Beispiele von oben). Phraseologismus 6'11 (6'21) ist ein geradezu prototypisches Beispiel: Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen ihn am besten,²⁶⁹ die fremdsprachigen Kinder kaum. In der gestützten Befragung wird er mehr als doppelt so gut verstanden wie in der ungestützten. In syntaktischer Hinsicht gehört er zur Gruppe mit den meisten Beispielen, die am meisten in den Schulbüchern vorkommen und sein unmittelbarer

269

In der gestützten Befragung sogar zu 98.70%.

Bezug zur Lebenswelt und dem alltäglichen Sprachgebrauch der befragten Kinder lässt ihn zum relativ leicht erkennbaren Beispiel werden.

3.3.1.4 Phraseologismus 8'11 (8'21)

Phraseologismus: *einen Quark quatschen*

Beispiel: Jetzt quatsch doch keinen Quark!

einen Quark: gar nichts: *Von diesen Dingen verstehst du doch einen Quark! Das geht die anderen einen Quark an!*²⁷⁰

quatschen: quatsch nicht, Krause! (berlin.): sei still, red keinen Unsinn! *Hab ich dich jetzt beleidigt? - Quatsch nicht, Krause, gib mir lieber noch ein Bier rüber!*²⁷¹

- a) Phraseologismus 8'11 gehört zu den vier²⁷² Phraseologismen, die einen **Gesamterkennungswert** von über 40% aufweisen und nimmt unter ihnen mit 49.18% den Spitzenplatz ein. Wie bei den anderen drei Beispielen kommt der relativ hohe Wert aufgrund der gestützten Befragung zustande. Innerhalb der ganzen Untersuchung liegt Phraseologismus 8'11 (8'21) deshalb an fünfter Stelle, das heisst, er wird verhältnismässig gut erkannt.

In der **ungestützten** Befragung liegt 8'11 hinsichtlich aller Befragten auf dem durchschnittlichen vierten Platz. Da sich bei den Untergruppen keine interessanten Abweichungen ausmachen lassen, wird auf weitere Ausführungen von 8'11 in der ungestützten Befragung verzichtet.

Interessanter präsentiert sich die **gestützte** Befragung. Die Werte liegen hier markant höher als in der ungestützten; es werden bei allen Befragten mehr als das Doppelte der vorgelegten Items erkannt. Phraseologismus 8'21 ist mit diesem Wert der am zweitbesten verstandene Phraseologismus innerhalb der Version 1, innerhalb der ganzen gestützten Untersuchung liegt er an dritter Stelle. Nur bei rund 10% der Items werden je die Antworten **w** (Wiederholung) oder **ü** (unsinnig) angekreuzt, auf die anderen Kategorien des Nichterkennens fallen geringere Prozentwerte. Auffällig ist, dass doch rund 8% der Kinder ein Fragezeichen ankreuzen. Die Unterschiede zwischen den deutschsprachigen (Rang 2, 77.51%) und den fremdsprachigen (Rang 6, 39.66%) Kindern sind sehr klar. Während die deutschsprachigen Kinder sehr deutlich (77.51%) über der 50%-Marke liegen, erkennen die fremdsprachigen nur knapp mehr als die Hälfte (39.66%) der deutschsprachigen. Bei den beiden Klassenstufen zeigt sich die

270 Duden 11.

271 Duden 11.

272 Neben 1'11, 5'13 und 4'13.

Differenz nicht so deutlich. Während die dritten Klassen den Phraseologismus mit dem dritthöchsten²⁷³ Prozentwert (82.07%, Rang 2) sehr klar erkennen, fallen die Erstklässler mit Rang 4 gegen ihre älteren Kameraden zwar etwas ab, doch mit einem hohen Wert von 55.37% erkennen sie immer noch mehr Items als dass sie sie nicht erkennen.

- b) Wie schon an anderer Stelle gezeigt, wird die gestützte Befragung (21) klar besser verstanden als die ungestützte (11). **Faktor F1** weist hinsichtlich aller Befragten einen Wert von 2.22 auf. Bei den deutschsprachigen Kindern liegt F1 bei 2.15, also leicht tiefer als beim Gesamtergebnis, bei den fremdsprachigen ist F1 mehr als zweieinhalb Mal so gross (5.21). Fremdsprachige verstehen Phraseologismus 8'11 (8'21) in der gestützten Befragung mehr als fünfmal besser als in der ungestützten. Hinsichtlich der beiden Klassenstufen liegen die beiden F1-Werte ebenfalls relativ hoch. Die 1. Klasse steigert sich um Faktor 3.46, die 3. Klasse steigert sich sogar noch mehr, nämlich um Faktor 3.75.

- c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Anna sagt zu Tom: "Jetzt red doch keinen Unsinn."	5. Wenn man Unsinn redet.
	2. Du sag nicht so ein Seich.	6. Verzell doch keinen Seich.
RB	3. Erzählt doch keine Räubergeschichten.	7. Jetzt quatsch doch keinen Unsinn.
	4. Jetzt lo kei Quatsch raus.	8. Rede keinen Quatsch.
EFB		9. Jetzt plapper doch keinen Schwatz.
		10. Wenn jemand sagt, der kann ja nichts, dabei ist es gar nicht so.
N		11. Das ist, wenn man irgend etwas erzählt.
		12. Er erzählte etwas Falsches.
FB	13. Jetzt quatscht kein Frosch.	20. Jetzt trink nicht so viel.
	14. Quak keinen quak.	21. Wenn man einen Quark zerdrückt, dann ist es zerquetscht.
RB	15. Ich verquatsche dich.	22. Man soll den Quark anständig einnehmen.
	16. Keinen Quark machen.	
W	17. Ein Joghurt machen.	
	18. Ein Quark macht Musik.	
W	19. Das Quark darf nicht reden.	24. Er sollte mal etwas Nützliches sagen.
	23. Wenn jemand etwas redet.	25. Das heisst, man chöschelet (sic!) über die anderen.
W		26. Wenn man die Mutter anlügt.
	27. Es quatscht kein Quark.	
W	28. Quatsch jetzt keinen Quatsch.	

²⁷³ In Version 1 und der gesamten Untersuchung.

RBW	29. Paul erzählt eine Geschichte. Da sagte ihm Peter: "Jetzt quatsch doch keinen Quark. "
-----	---

- d) **Zu den Beispielen:** Die Beispiele 1, 2 und 5 treffen die Paraphrase des Phraseologismus genau, die Beispiele 3 und 6 nehmen andere phraseologische Wendungen zu Hilfe. Bei den Beispielen 4, 8 taucht das Nomen *Quatsch* (nicht Quark!) als Synonym von *Unsinn* wieder auf. Die Differenz zwischen Quatsch und Quark wird unten noch eingehender erläutert. 7 verwendet das Verb *quatschen* wie im Ausgangsbeispiel, wird aber mit der Paraphrase von Quark = Unsinn zur Kategorie E gerechnet. Beispiel 9 zeigt die Unbekümmertheit im Umgang mit Sprachkonventionen, die Leichtigkeit des Gebrauchs und die phantasievolle Schöpfungskraft der Kinder. Obwohl es sich bei 9 um eine flüchtige Modifikation handelt, könnte das Beispiel den Kern des vorgelegten Phraseologismus nicht besser treffen. Etwas umständlicher wirkt 10; in dem die Handlung des Phraseologismus (Unsinn erzählen) mit einem Beispiel umschrieben wird. Als grundsätzlich erkannt, aber nicht mehr präzise treffende Beispiele wurden 11 und 12 taxiert. Der vorgelegte Phraseologismus beinhaltet die Elemente *leichtfertig*, *oberflächlich* und *völlig unzutreffend*. Bei 11 treffen diese Attribute nicht zu, es handelt sich bloss um *irgend eine* Aussage. Bei 12 ist die Paraphrase zu eingeschränkt auf den Bereich *falsch*, *nicht zutreffend*, eventuell sogar *vorsätzlich falsch* und *unehrlich*. Trotz dieser Einwände wurden 11 und 12 aber der Kategorie E (allerdings den fernen Beispielen) zugerechnet. Bei der Kategorie N unterscheiden sich die Antworten erheblich. 13 und 14 wurden offensichtlich von den Kindern synkretistisch aufgefasst. Bei 13 ist der Frosch zwar explizit genannt, doch quakt er nicht, sondern quatscht. Bei 14 wurde das Verb *quatschen* zu *quaken*, ein Verb, das bei wörtlicher Verwendung auf Frösche, bei phraseologischer auf Menschen zutrifft. Was genau gemeint ist, lässt sich aber aus diesem einzelnen Satz nicht erschliessen. Auch bei 15 wird ein einzelnes Wort (hier allerdings orthographisch richtig) aus dem Zusammenhang des vorgegebenen Beispiels herausgegriffen und in einen neuen Sinnzusammenhang (nämlich *verpfeifen*, *verraten*) gesetzt. Wenn ich jemanden verpfeife, ist das vielleicht in dessen Augen Unsinn (also Quatsch / Quark). Die Beispiele 16 bis 19 nehmen das Nomen Quark wörtlich: Während bei 16 allenfalls noch die phraseologische Bedeutung mitschwingt, zeigt sich das wörtliche Verstehen bei Beispiel 17 deutlich: aus Quark wird Joghurt. Bei 18 und 19 wird das Lebensmittel Quark personifiziert und dessen Handlungen kommentiert. In der kindlichen Phantasie der Erstklässler ist es offensichtlich möglich, dass Quark musiziert, hingegen nicht spricht. Bei den Drittklässlern und den Beispielen 21 und 22 wird das Nomen *Quark* zwar auch wörtlich verstanden, es fehlt hingegen eine Personifikation. Beschrieben werden in den beiden Beispielen bloss die Eigenschaft und der gebührende Umgang mit Quark. Im Gegensatz zu Beispiel 11 gehört 23 zur Kategorie NFB: Es geht nicht darum, dass jemand nur *spricht* / *redet*, sondern darum, dass er *etwas Unsinniges* von sich gibt. Auch im Schweizerdeutschen besteht ein Unterschied

zwischen *öppis säge* und *öppis Dumms / Unsinnigs säge*. 24 erkennt zwar den phraseologischen Gehalt des vorgelegten Beispiels (grundsätzlich könnte man 24 fast als erkannten Phraseologismus bezeichnen), es beinhaltet jedoch genau die konträre Bedeutung der zutreffenden Paraphrase. Ebenfalls auf der phraseologischen Ebene wird in Beispiel 25 geantwortet: Wer die Köpfe zusammensteckt und miteinander heimlich über andere tuschelt (= chöschelet), der erzählt möglicherweise Quatsch. In die seltene Kategorie der richtigen, aber nicht erkannten Beispiele gehört 26. Wenn man die Mutter anlügt, dann sagt sie dem Lügner: "*Jetzt quatsch doch keinen Quark!*" 26 trifft zwar die Paraphrase nicht mit den richtigen Worten (deshalb Kategorie N, wie Beispiel 24), illustriert sie aber mit einem zutreffenden Beispiel (deshalb RB). Im Übrigen scheint das Verb lügen zu stark und wird der Tatsache, dass jemand nur Blödsinn erzählt, nicht gerecht.

- e) **Interpretation:** Für alle Kinder scheint der Phraseologismus 8'11 (8'21) in der ungestützten Befragung problematisch gewesen zu sein. Die semantische und phonetische Nähe von Quark (siehe oben) *Quatsch: Quatsch mit Sosse!* (ugs.): *so ein Unsinn*²⁷⁴ und *Quak: Er hed sone Quak verzellt*²⁷⁵ stiftete wohl eher Verwirrung, als dass sie zu einer Klärung beitrug oder als Hilfestellung diente. Mit der in Duden 11 vorgenommenen lexikographischen Markierung *umgangssprachlich* geht entgegen Hypothese 7.1 nicht automatisch auch eine hohe Anzahl erkannter Items einher. Einerseits ist es möglich, dass die Kinder den vorgelegten Phraseologismus weniger gut kennen als man annehmen könnte, andererseits ist durch die im Phraseologismus enthaltene Verdoppelung des semantischen Gehalts oder durch die zahlreichen Spielvarianten (siehe unten) des Phraseologismus im Schweizerdeutschen auch eine Überforderung der Befragten möglich. Während die Nomen *Quatsch*, *Quark* und *Quak* quasi synonymisch verwendet werden können, gilt dies für die Verben nicht. Die Verben *quatschen* (*viel Unwichtiges reden*) und *quarken* (*einfach etwas erzählen* oder *Unsinn erzählen*) unterscheiden sich klar. Das Verb *quaken* wird tendenziell mehr wörtlich (quakender Frosch) als phraseologisch (Unwichtiges reden) verwendet, die phraseologische Bedeutung liegt jedoch näher bei Unsinn erzählen. Die Beispiele zeigen, dass zwar einzelne semantische Aspekte aus dem in der Befragung vorgelegten Beispielsatz herausgefiltert werden konnten und mitunter in schönen Neuschöpfungen wie *Jetzt plapper doch keinen Schwatz gipfelten*. Das Beispiel illustriert bestens die folgende Aussage: *Die wörtliche Bedeutung des gesamten Ausdrucks spielt für Kinder im Vorschulalter und im ersten Primarschulalter keine prinzipiell notwendige Rolle.*²⁷⁶ Insgesamt wurde Phraseologismus 8'11 (8'21) nur rund zu einem Drittel erkannt und etwas mehr als die Hälfte der richtigen

²⁷⁴ Duden 11.

²⁷⁵ Schweizerdeutsche Variante zu Quatsch.

²⁷⁶ Häcki Buhofer 97, 224.

Antworten wurde mit einem richtigen Beispiel erklärt. Wenn Phraseologismus 8'11 (ungestützte Befragung) nicht erkannt wurde, dann geschah dies vor allem darum, weil die Kinder aus sprachlichen Gründen nicht mit dem Phraseologismus zurecht kamen (U = 41.40% der falschen Antworten) und dies auch zu erkennen gegeben haben, indem sie die ihnen unbekannten oder unverständlichen Wörter mit roter Farbe gekennzeichnet haben. Die grosse Differenz zwischen den beiden Befragungen spricht wie schon bei anderen Phraseologismen für eine gewisse Kontextabhängigkeit des Erkennens. Sobald nur wenige Anhaltspunkte vorhanden sind, sind die Kinder in der Lage, aus drei Vorgaben die richtige zu wählen. In der gestützten Befragung wurde Phraseologismus 8'21 bei weit über der Hälfte der vorgelegten Items erkannt. Wenn 8'21 (gestützte Befragung) nicht erkannt wurde, dann kaum aufgrund sprachlichen Unvermögens, sondern weil die Kinder entweder die Paraphrasierung mit wörtlicher Bedeutung **w** (*ein Müesli mit Quark machen*) oder noch etwas häufiger (12.33%) die unsinnige Bedeutung **ü** (*jemandem eine spannende Geschichte erzählen*) wählten. Überraschend ist die Tatsache, dass die deutschsprachigen Kinder zwar mit den Fremdsprachigen vergleichbar viele Fehler im Bereich der Kategorie **w** machen, hingegen bei der unsinnigen Bedeutung **ü** weniger als halb so viele Fehler produzieren wie die fremdsprachigen. Offensichtlich lässt sich für Deutschsprachige die Paraphrasierung rund um das Wortfeld *Quark* und *Quak* als *nichts / etwas Dummes* oder *Unsinn* nicht mit der vorgeschlagenen Aussage *spannende Geschichte* oder *etwas Spannendes erzählen* in Einklang bringen. Für die Fremdsprachigen steht wohl eher die Aussage *etwas erzählen* im Vordergrund, da das Wort *Quark* vermutlich weder positiv noch negativ konnotiert, vielleicht überhaupt nicht verstanden wird.

3.3.1.5 Phraseologismus 8'13 (8'23)

Phraseologismus: *gegen eine Wand sprechen*

Beispiel: Silvia spricht zu Hause oft gegen eine Wand.

gegen eine Wand / Mauer reden: vergeblich auf jmdn. durch Reden einzuwirken suchen: *Bei ihm redest du gegen eine Mauer; wenn er sich etwas vorgenommen hat, kann ihn niemand davon abbringen.*²⁷⁷

- a) 8'13 (8'23) gehört zu den Phraseologismen im mittleren und damit eher unspektakulären Wertebereich (**Gesamterkennungswert**: 37.43%). Mit einer Ausnahme (Rang 9) liegt 8'13 (8'23) für die einzelnen Untergruppen zwischen den Rängen 3 und 5. Aus diesem Grund soll nicht auf alle Untergruppen, sondern nur auf diese Ausnahme als einzelner Aspekt eingegangen werden.

²⁷⁷ Duden 11.

b) Als interessant präsentiert sich bei den fremdsprachigen Kindern der markante Rangunterschied zwischen der ungestützten und der gestützten Befragung. **Faktor F1** weist hinsichtlich aller Befragten einen Wert von 3.73 auf. Bei den deutschsprachigen Kindern liegt F1 bei 3.04, also tiefer als beim Gesamtergebnis, bei den fremdsprachigen ist F1 mit einem Wert von 14.99 mehr als viermal so gross. Fremdsprachige verstehen Phraseologismus 8'13 (8'23) in der gestützten Befragung fast fünfzehn Mal besser als in der ungestützten. Hinsichtlich der beiden Klassenstufen liegen die beiden F1-Werte ebenfalls recht weit auseinander. Die 1. Klasse steigert sich um Faktor 9.70, die 3. Klassen erreichen einen moderaten F1 - Wert von 2.99.

c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Das heisst, weil die anderen nicht zuhören.	2. Silvia spricht, aber keiner hört ihr zu. 3. Ich sage etwas und niemand macht es.
RB	4. Ich rede mit jemandem, er hört nicht.	5. Sie spricht und spricht und niemand hört zu.
RBW		6. Wenn ich nicht zuhöre, dann spricht Silvia gegen die Wand.
N	7. Seine Mutter lest und sie schreibt und nachher seine Mutter tut korrigieren. 8. Dass ist, weil man alleine ist. 9. Silvia spricht alleine. 10. Ich bin traurig. 11. Ich spreche, dass es niemand hört. 12. Der Wand kann nicht sprechen. 13. Das geht gar nicht. 14. Ich kann doch nicht gegen eine Wand sprechen.	15. Ich träume manchmal, dann spreche ich mit einer Wand. 16. Ich bin wütend. 17. Silvia spricht sehr leise.
FB	18. Wenn man in die Wand geputzt ist und verrückt ist. 19. Wenn ich gegen eine Wand spreche, dann kommt ein Echo zurück. 20. Beim megdreif muss man gegen eine Wand sprechen.	21. Hans spricht gegen eine Wand, er hat keine Freunde. 22. Das ist, wenn man etwas Falsches erzählt. 23. Silvia spricht oft nicht, was sie eigentlich sagen wollte.
W	24. Sie spricht zu Hause oft an die Wand. 25. Sie spricht gegen eine Wand.	26. Silvia spricht zu Hause oft gegen die Wand. 27. Ich spreche auch manchmal an die Wand. Ich spreche nicht gegen die Wand.

d) **Zu den Beispielen:** Während sich die Beispiele 1 bis 6 in ihrer sprachlichen Präzision unterscheiden, aber grundsätzlich als erkannt taxiert werden können, unterscheiden sich die Beispiele der Kategorie N erheblich voneinander. Beispiel 7 bleibt für den Leser ohne

erkennbaren Sinnzusammenhang mit dem Ausgangsbeispiel. Das Kind hat den vorgelegten Phraseologismus in keiner Weise verstanden. Ähnliches gilt bei oberflächlicher Betrachtung auch für die Beispiele 11, 14 und 17: Auch hier wird die Vorgabe jeweils nicht richtig verstanden. Bei 11 und 17 wird synkretistisch-wörtlich verstanden; die Folgen davon werden aufgezeigt. Wenn ein Kind sehr leise oder gegen eine Wand spricht, dann wird es nicht gehört. Diese Aussagen sind auf den ersten Blick nicht mit der Vorgabe in Zusammenhang zu bringen. Wer aber davon ausgeht, dass das antwortende Kind beim vorgelegten Phraseologismus von einer gestörten Kommunikation und damit von einer nicht primär wörtlichen Bedeutung ausgeht (Wer spricht schon mit einer Wand?), der versteht die in der Antwort beschriebene Kommunikationsstörung, die bei zu leisem Sprechen auftreten kann: Der Sprechende wird nicht gehört und nicht verstanden und dies entspricht eigentlich der Grundsubstanz der Paraphrase des vorgelegten Phraseologismus. Ähnliches bei Beispiel 15: Hier rettet sich das antwortende Kind mit einem Trick aus dem Widerspruch *wörtlich* = *unsinnig* und *übertragen* = *nicht verstanden*. Dieser erlaubt ihm, den seltsamen, wörtlich genommenen Sachverhalt (mit Wänden reden) sinnvoll zu erklären. Nur in Träumen spricht man mit den Wänden. Einen vergleichbaren Ausweg aus dem Dilemma, dass sie zwar wörtlich problemlos verstehen, was da geschrieben steht, aber keinen (phraseologischen) Sinn hinter den vorgelegten Wörtern finden können, bewältigen die Verfasser der Beispiele 12 bis 14 mit Kommentaren zum beschriebenen Geschehen. Es wird konstatiert, dass man mit Wänden nicht sprechen kann. Die phraseologische Ebene wird in den Beispielen 8 bis 10 und 16 angesprochen: 8 und 9 thematisieren das Element der Einsamkeit. Nur wer niemanden hat, der zuhört, wer alleine ist, beginnt mit einer Wand zu sprechen. Die Paraphrase ist zwar falsch, erlaubt hingegen einen Einblick in das Denkschema der Kinder. Noch einen Schritt weiter gehen die Beispiele 10 und 16. Hier spielen Emotionen eine Rolle. Wer mit einer Wand spricht ist entweder einsam und deswegen traurig oder ist wütend und will deswegen alleine sein. Bei 18, 19 und 20 handelt es sich um falsche, das heisst, wörtlich verstandene Antworten der Erstklässler, die von den Kindern mit einem besonders auffälligen Beispiel illustriert wurden. Während es sich bei 18 und 19 um eine Aktion (anstossen, sprechen) gegen eine beliebige Wand und die daraus resultierende Reaktion (Schmerz, Wut, Schallereignis) handelt, wird bei Beispiel 20 von einer ganz bestimmten, den Erfahrungshorizont dieses einzelnen Kindes erhellenden Wand gesprochen. Wer gegen eine Wand spricht, der will Hamburger von Mc Donalds! Gemeint ist die Wand mit der Gegensprechanlage bei Mc Donalds (Mc Drive), wo aus dem Auto heraus Bestellungen aufgegeben werden können. Beispiel 20 ist ein Beweis dafür, dass Kinder immer erst auf der wörtlichen Ebene eine ihnen einleuchtende, zur Vorgabe passende Bedeutung suchen und meist auch finden. In vielen Fällen ist diese dann sogar für den erwachsenen Leser - zumindest der Spur nach - nachvollziehbar. Dass Kinder erst dann eine phraseologische Bedeutung suchen, wenn die

wörtliche unsinnig erscheint, zeigt Beispiel 21, das nach einer einleuchtenden Erklärung für das seltsame Verhalten von Hans sucht. Ebenso falsch, aber sicher nicht im wörtlichen Sinne, haben die Kinder mit den Antworten 22 und 23 den vorgelegten Phraseologismus verstanden.

- e) **Interpretation:** Wie schon bei Phraseologismus 8'11 (8'21) zeigt sich auch bei 8'13 (8'23) ein vergleichbares Muster. Der Phraseologismus ist von den Einzelwörtern her den Kindern grundsätzlich eher verständlich ($U = 20\%$), verleitet sie aber zu vielen falschen Beispielen ($FB = 35.88\%$), so dass Phraseologismus 8'13 (8'23) in der ungestützten Befragung insgesamt nur rund zu 15.84% erkannt wurde und nur gerade die Hälfte der richtigen Antworten mit einem richtigen Beispiel erklärt wurden. Die Kinder sind also grundsätzlich kaum in der Lage, die phraseologische Bedeutung von 8'13 (8'23) ohne weiteren Kontext zu erschliessen. Sowohl die Ausgangsform wie das Beispiel helfen ihnen wenig weiter. Die oben aufgelisteten Beispiele zeigen die Hilflosigkeit, das Beispiel 8'13 (8'23) zu paraphrasieren. Die sehr grosse Differenz zwischen den beiden Befragungen spricht auch bei 8'13 (8'23) für die Kontextabhängigkeit des Erkennens. Nur wenige Anhaltspunkte reichen aus, damit ein Phraseologismus erkannt wird. Vor allem die ersten Klassen und die fremdsprachigen Kinder verzeichnen den grössten "Erkenntniszuwachs". Den dritten Klassen und den deutschsprachigen Schülern, allen voran den deutschsprachigen Drittklässlern ist Phraseologismus 8'13 (8'23) in der gestützten Befragung recht problemlos verständlich. Wenn 8'23 (gestützte Befragung) nicht erkannt wurde, dann nicht aufgrund sprachlichen Unvermögens ($u = 6.01\%$), sondern, weil die Kinder entweder ein falsches Beispiel gemacht, die Paraphrasierung mit wörtlicher Bedeutung **w** (*vor einer Wand stehen und dagegen sprechen*, 18.58%) oder - etwa in gleichem Masse - (19.13%) die unsinnige Bedeutung **ü** (*sehr einsam sein*) gewählt hatten. Erstaunlich ist die hohe Übereinstimmung der vom Verfasser willkürlich konstruierten, vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und den tatsächlich von den Kindern in der Befragung aufgeschriebenen Antworten. Es drängt sich also die Vermutung auf, dass die Kinder viele der vorgelegten Phraseologismen passiv relativ problemlos erkennen, sie aber aktiv nicht anwenden können und vermutlich auch nicht würden. Im Falle von Phraseologismus 8'13 (8'23), der meiner Ansicht nach nicht unbedingt zum aktiven, aber durchaus zum passiven Wortschatz eines Primarschülers gehört, zeigt sich diese Differenz im massiven Sprung von durchschnittlich 15.84% erkannten Items in der ungestützten Befragung zu 59.02% erkannten Items in der gestützten Befragung. Die Resultate aus den vorliegenden Tabellen weisen zunehmend darauf hin, dass die unter 3.3.2.1 zusammengefassten pragmatischen Aspekte eine zentrale Rolle spielen.

3.3.1.6 Phraseologismus 10'13 (10'23)

Phraseologismus: *den Kopf verlieren*

Beispiel: Sie staunte darüber, dass Paula so schnell den Kopf verloren hatte.

den Kopf verlieren: [in einer schwierigen Lage] unüberlegt, kopflos handeln: *Reiss dich zusammen, wir dürfen jetzt nicht den Kopf verlieren.*²⁷⁸

- a) Phraseologismus 10'13 (10'23) ist allein schon deswegen interessant, weil er in der ungestützten, der im allgemeinen schlechter gelösten Befragung, nur auf dem dritten, in der im allgemein besser gelösten gestützten Befragung jedoch auf dem letzten, dem zehnten Rang liegt. Die Ränge widerspiegeln die Tatsache, dass Phraseologismus 10'13 (10'23) in beiden Befragungen in etwa gleich (13: 20.30% und 23: 21.86%) gut resp. schlecht gelöst wurde. Der **Gesamterkennungswert** liegt bei 21.08%. Innerhalb der ganzen Untersuchung liegt Phraseologismus 10'13 (10'23) knapp im vierten Fünftel (Bereich 20 bis 30 %) und an viertletzter Stelle. 80% der vorgelegten Phraseologismen werden besser erkannt als 10'13 (10'23).

In der **ungestützten** Befragung liegt 10'13 hinsichtlich aller Befragten auf dem dritten Rang. Innerhalb der Untergruppen zeigen sich interessante Abweichungen. Während die deutschsprachigen Kinder 30% (3. Rang) der vorgelegten Items richtig erkennen, sinkt der Prozentsatz bei den fremdsprachigen auf verschwindend geringe 2.78% (Rang 9). Innerhalb der Klassen wiederholt sich diese Abstufung, allerdings nicht so markant wie bei den Sprachen. Die ersten Klassen verstehen 17.57%, die dritten 21.87% und belegen damit die Ränge 5 und 4. In der ungestützten Befragung verstehen alle befragten Kinder weniger Phraseologismen als dass sie verstehen.

Ebenso interessant präsentiert sich 10'23 in der **gestützten** Befragung. Ausser bei den 1. Klassen (Rang 7) liegt der Phraseologismus in allen anderen Gruppen auf dem letzten Platz. Wie schon in der ungestützten erkennen alle befragten Kinder auch in der gestützten Befragung den Phraseologismus weniger; die Werte liegen kaum höher als in der ungestützten Befragung. Die richtige Antwort wird von allen Kindern nur zu 21.86% angekreuzt. Die Unterschiede zwischen den deutschsprachigen (Rang 10, 23.42%) und den fremdsprachigen (Rang 10, 19.44%) fällt nicht sonderlich markant aus. Beide Sprachgruppen bewegen sich hinsichtlich des Verständnisses von 10'23 im unteren Prozentwertbereich. Obwohl die dritten Klassen (Rang 10, 20.47%) prozentual zwar leicht besser verstehen als die Erstklässler (25.00%), liegen die Jüngeren nicht auf dem letzten, sondern auf dem siebten Rang.

²⁷⁸ Duden 11.

- b) Entgegen der allgemeinen Tendenz wird Phraseologismus 10'13 (10'23) in der gestützten Befragung (23) nicht klar besser verstanden als in der ungestützten (13). **Faktor F2** weist hinsichtlich aller Befragten einen bescheidenen Wert von 1.08 auf. Es findet also fast kein Erkenntniszuwachs statt. Bei den deutschsprachigen Kindern liegt F2 mit 0.78 sogar unter 1, das heisst, die gestützte Befragung wird schlechter verstanden als die ungestützte. Für die deutschsprachigen Kinder treffen die sonst gültigen Aussagen also nicht zu. Die Fremdsprachigen hingegen bestätigen den allgemeinen Trend mit dem markanten Faktor 6.99. Ihnen helfen die vorgegebenen Antworten sehr viel; sie erkennen in der gestützten Befragung annähernd sieben Mal mehr Phraseologismen. Was für die deutschsprachigen gilt, hat auch für die Drittklässler seine Gültigkeit. Mit Faktor 0.93 verstehen sie in der zweiten Befragung weniger als in der ersten. Für die Erstklässler trifft dies nicht zu. Mit Faktor F2 = 1.42 weisen sie keine massive Steigerung von der ungestützten zur gestützten Befragung auf, doch findet sie immerhin statt.

Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Ich kann nicht mehr denken.	2. Paula ist ganz durcheinander. 3. In einem schlechten Zustand nicht den Verstand verlieren.
RB		4. Paula fing schnell an zu weinen, war wütend und konnte sich nicht kontrollieren. 5. Wenn ich durcheinander bin, verliere ich den Kopf, wie zum Beispiel jetzt.
N	6. Tote Kopf verlieren. 7. Wenn du den Kopf verlierst, dann bist du tot. 8. Weil sie in die Wand gesprungen ist. 9. Wenn man schneidet. 10. Den Kopf verlieren ist nicht schön. 11. Schlimm!	12. Dann ist man tot. 13. Wenn zum Beispiel jemand Paula geköpft hat. 14. Wie bei Ludwig die Puppe. 15. Ich habe eine Statue, bei der ist er verloren. 16. Wenn du in der Ritterzeit etwas stehlst, dann verlierst du den Kopf.
FB	17. Ich gebe schnell aufgeben. 18. Nicht bei der Sache. 19. Den Kopf verlieren heisst, wenn man in der Schule ist und nicht gut ist. 20. Paula hat nichts mehr gewusst.	21. Sie gibt schnell auf. 22. Wenn man nicht mehr bei der Sache ist.
W	23. Den Kopf verlieren.	24. Ich verlor den Kopf. 25. Mein kleiner Bruder hat fast den Kopf verloren.

- c) **Zu den Beispielen:** Von den zutreffenden Antworten ist Beispiel 5 besonders auffällig, da der Schüler in seiner Antwort seine eigene, momentane Verfassung beschreibt. Die vorgelegten Fragen scheinen ihn zu verwirren und er hat von sich den Eindruck, unüberlegt zu handeln. Dass er aber den Phraseologismus anhand seines eigenen Beispiels richtig paraphrasiert, zeigt die gradezu metasprachliche Kompetenz des Schülers. Die vorliegende Antwort widerspiegelt mit einiger Wahrscheinlichkeit die Gemütsverfassung vieler Kinder, welche mit den Fragen dieser Untersuchung konfrontiert wurden: Unsicherheit in der Sprache, Ungewissheit ob man das Richtige schreibt, Hilflosigkeit (denn niemand durfte helfen) und Verwirrung durch die vielen unbekannten Sätze. Alles zusammen die besten Voraussetzungen, den Kopf zu verlieren und einfach irgend etwas hinzuschreiben. Dass es die Kinder nicht alle so gemacht haben, zeigt Beispiel 5. Die Beispiele 6 bis 12 übersetzten den Phraseologismus wörtlich und beschreiben die Ursache (8) oder die Folge der darin geschilderten Handlung. Ohne Kopf kann man nicht leben. Wer ihn - aus welchen Gründen auch immer - verliert, der ist tot. Beispiel 7 (vgl. auch 10) zeigt, dass ein Erstklässler sich zwar vorstellen kann, dass jemand seinen Kopf verlieren kann, er ist jedoch nicht in der Lage, diese Tatsache nur annähernd richtig zu gewichten. Beispiel 10 unterstreicht die kindliche Unfähigkeit, abstrakte Begriffe wie *Tod* oder *tot* richtig einzuordnen. Die älteren Kinder verstehen den vorgelegten Phraseologismus zwar auch wörtlich, übertragen ihn aber nicht wie die Erstklässler umgehend auf die eigene Person, sondern machen Beispiele mit anderen Kindern, erfundenen Personen oder Puppen. Der Unterschied zwischen den beiden Klassenstufen ist nicht unbedingt ein sprachlicher, sondern ein entwicklungspsychologischer: Die älteren Kinder sind vermehrt in der Lage, auch abstrakte Begriffe zu verstehen und anzuwenden und beziehen nicht mehr jede Aussage auf das Ich, sondern sehen daneben auch das Du. Sie sind aber nur bedingt in der Lage, neben der wörtlichen auch die phraseologische Bedeutung eines Items zu erkennen und diese zu paraphrasieren, solange der wörtlichen Bedeutung ein sinnvolles, reales, in der Welt eines jungen Schüler denkbare Geschehen zugeordnet werden kann. Beispiel 16 zeigt dies deutlich: Wenn die unmittelbare Lebenswelt (vgl. 15) keine plausible Erklärung liefert, wird das Weltwissen eines Kindes aktiviert, um den vorgelegten Phraseologismus zu erklären. Solange dies möglich ist, sei das Beispiel auch noch so weit entfernt, wird die phraseologische Ebene nicht bemüht. Die Beispiele 17 bis 22 gehen nicht von einer wörtlichen, sondern von einer phraseologischen Bedeutung aus. Sie alle liefern eine Paraphrase, die allerdings vielmehr auf andere, ähnliche Phraseologismen zutreffen. Bei den Beispielen 17 und 21 sind es die Phraseologismen *den Kopf hängen lassen* oder *nicht mehr wissen, wo einem der Kopf steht* (vgl. dazu auch die untenstehende Interpretation). 18 und 22 bewegen sich in der Nähe des Phraseologismus *den Kopf nicht bei der Sache haben*. Beispiele 19 und 20 beschreiben die Gründe, warum Schüler *den Kopf hängen lassen*: Weil sie in der Schule nicht genügen und überfordert sind. Eine Situation, die

vermutlich öfter vorkommt, als allen Beteiligten lieb ist – vielleicht auch im Zusammenhang mit dieser Untersuchung.

- d) **Interpretation:** Für alle Kinder scheint Phraseologismus 10'13 (10'23) sowohl in der ungestützten wie auch überraschenderweise in der gestützten Befragung problematisch gewesen zu sein. In der ungestützten Befragung macht die Kategorie **K** (keine Antwort) annähernd 20% aus. Dies ist teilweise fast doppelt so viel, wie bei den meisten anderen Phraseologismen. Es ist anzunehmen, dass einige Kinder nichts hinschrieben, weil sie keine vernünftige Antwort kannten, weil sie vielleicht die wörtliche Bedeutung der einzelnen Komponenten verstehen, die phraseologische Bedeutung aber nicht erschliessen konnten. Wenn 27.33% aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht in der Lage waren, den Phraseologismus zu erkennen, so liegt dieser Wert durchaus in einem Bereich, der mit den anderen - besser oder schlechter erkannten - Phraseologismen vergleichbar ist. Hier ist der Unterschied im Verständnis von 10'13 (10'23) ebenso wenig zu suchen wie in der Anzahl der falschen Beispiele (31.06%), die ebenfalls im oberen, aber durchschnittlichen Bereich liegt. Entscheidend ist mit grösster Wahrscheinlichkeit die deutliche Nähe und schwierige Abgrenzung zu den zahlreichen²⁷⁹ Phraseologismen, die im Zusammenhang mit dem Körperteil Kopf existieren und den Kindern die Wahl sowohl in der gestützten wie in der ungestützten Befragung enorm erschwerten. So sind die Kinder vermutlich kaum in der Lage, durch eine treffende Paraphrase Phraseologismen wie **nicht [mehr] wissen, wo einem der Kopf steht, jmdm./jmdn. den Kopf kosten, jmdm. nicht [gleich] den Kopf abreissen, den Kopf hängen lassen, jmdm. in den Kopf steigen, den Kopf verdrehen, den Kopf voll haben**²⁸⁰ etc. sauber gegeneinander abzugrenzen. Durch die enorme Vielzahl der Möglichkeiten werden die Antworten unscharf oder unzutreffend. Als **E/e** (erkannt) wurden nur Paraphrasen angesehen, die der im Duden 11 gegebenen Bedeutung entsprachen. Entsprechend hoch fiel bei der ungestützten Befragung die Zahl der nicht erkannten Phraseologismen aus. Die grösste Zahl Antworten liegt in der Kategorie **ü** mit dem Antwortbeispiel *immer alles vergessen*. Bei 56.28% der Items entscheiden sich die Schüler dafür. Diese Paraphrase wäre vielmehr im umgangssprachlichen und meines Erachtens auch schulspezifischen Phraseologismus *den Kopf nicht bei der Sache haben*²⁸¹ enthalten. Inhaltlich kommt diese (falsche) Antwort (und dahinter versteckt der eben erwähnte Phraseologismus) dem Lebensumfeld und Alltag der Kinder viel näher als die richtige Antwort zu Phraseologismus 10'13 (10'23) (**e** = *unüberlegt handeln*). Mit 16.67% fallen relativ wenige Antworten auf **w** (*sich fast das Genick brechen*). Den Kindern ist offenbar

²⁷⁹ In Duden 11 werden über 80 Phraseologismen mit der zentralen Komponente (Stichwort) Kopf aufgeführt.

²⁸⁰ Duden 11.

²⁸¹ Dieser Phraseologismus wird in Duden 11 nicht aufgeführt. Es handelt sich eventuell um eine schweizerdeutsche Variante.

klar, das Phraseologismus 10'13 (10'23) nicht wörtlich, sondern phraseologisch zu verstehen ist. Aufgrund der Nähe zu anderen bekannten Phraseologismen sind sie aber selbst bei vorgegebenen Antworten nicht in der Lage, die zutreffende anzukreuzen. Es drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass Kinder bei Phraseologismen, die in vielen und bekannten Varianten bestehen, sowohl in gestützten wie in ungestützten Befragungen enorm Mühe haben, die richtige Bedeutung zu finden, obwohl ihnen die einzelnen Wörter der Phraseologismen durchaus geläufig sind. So geläufig, dass sie sogar erkennen, dass diese "etwas seltsame Wortkombination" nicht wörtlich verstanden werden kann. Die Zahl der Phraseologismen, die im Zusammenhang mit Körperteilen (Somatismen) existieren, ist sehr gross und liegt nahe beim Erfahrungshorizont und - hintergrund selbst fremdsprachiger Kinder. Fakt ist, dass sprachkompetentere Kinder, das sind vor allem die deutschsprachigen Drittklässler, ungleich mehr Mühe haben, die richtigen Antworten zu finden, da sie die vorgelegten Items sprachlich differenzierter angehen und gerade deswegen im Zug der Verarbeitung vermehrt Fehler begehen. Je breiter eine einzelne zentrale Komponente (beispielsweise Kopf, Hand etc.) in verschiedenen Phraseologismen semantisch aufgefächert wird, desto weniger sind die phraseologischen Bedeutungen des einzelnen Items für die Kinder zu unterscheiden. Sie sind weder in der Lage, die Bedeutung wiederzugeben (ungestützte Befragung), noch diese trennscharf zu erkennen (gestützte Befragung). Sicher sind sich die Kinder tendenziell nur in Bezug auf die Unmöglichkeit der wörtlichen Bedeutung.

Auf die Antworten der anderen Kategorien des Nichterkennens fallen nur noch Prozentwerte unter 10%. Am meisten noch auf die Kategorie **u** (sprachliches Unvermögen) – natürlich angekreuzt von den fremdsprachigen Erstklässlern.

3.3.2 Zusammenfassung Gruppe A

Ungestützte Befragung

- Bei zahlreichen Phraseologismen (z.B. 1'13 (1'23) scheinen die einzelnen Wörter zwar für die Kinder grundsätzlich verständlich zu sein, die phraseologische Bedeutung hingegen nicht. Da also die Probleme nicht im Bereich U (= sprachliches Unvermögen) liegen, müssen die Gründe für das schlechte Verständnis bei Aspekten der Semantik und der Metaphorik zu suchen sein.
- 1. Klässler greifen oft ein einzelnes Wort oder mehrere Wörter aus dem Zusammenhang heraus und komponieren damit neue Sätze und Zusammenhänge. Ein einzelnes Reizwort kann ein ganzes Szenario abrufen.

- Wenn Kinder Einzelkomponenten herausgreifen und diese für ihre eigenen Beispiele verwenden, dann führt dies meistens zu einer reinen oder partiellen Wiederholung der vorgegebenen Wörter, zu einer wörtlichen Übersetzung des vorgegebenen Phraseologismus oder zu einer ganz falschen Bedeutung.

Gestützte Befragung

- Die Resultate der gestützten Befragung lassen die Vermutung zu, dass die vorgelegten Phraseologismen bei vielen Kindern zu ihrem passiven Wortschatz gehören, dass sie zwar in der Lage sind, die mit Antwortbeispielen vorgelegten Phraseologismen zu erkennen, dass sie diese aber aktiv und ohne Hilfe (ungestützte Befragung) weder richtig paraphrasieren noch verwenden können.
- Kinder mit grösserer Sprachkompetenz, also Deutschsprachige und Drittklässler, werden aufgrund der differenzierten Auseinandersetzung mit den drei vorgegebenen Lösungen vermehrt zu falschen Resultaten verleitet. Die Zerlegung des vorgegebenen Beispiels in seine einzelnen Komponenten veranlasst die Kinder zwar, die wörtliche Antwortmöglichkeit zu verwerfen, gleichzeitig aber auch die zutreffende Antwort nicht anzukreuzen, sofern diese leicht verständlich formuliert ist. Sprachkompetentere Kinder tendieren dann eher zur komplexer formulierten, nicht zutreffenden Antwort.
- Auch wenn die Kinder bei einzelnen Komponenten sprachlich keine Probleme bekunden, bleibt ihnen der Ausdruck als Einheit oft ein Problem. Sie erkennen allenfalls aufgrund der anderen Beispiele, dass der Ausdruck nicht wörtlich gemeint sein kann. Mit anderen Worten: Ein Erkennen findet vielleicht nur statt, weil innerhalb der Untersuchung ein Vergleich von verschiedenen Antworten möglich ist. Eine Situation, die im Alltag üblicherweise nicht vorkommt.

Ungestützte vs. gestützte Befragung

- Von der ungestützten zur gestützten Befragung findet bei allen Befragten in der Regel ein Zuwachs bei der Zahl der erkannten Beispiele statt. Der Vergleichsfaktor und damit der Erkenntniszuwachs fällt bei den deutschsprachigen Kindern ($F1 = 1.68$, $F2 = 2.02$) im Vergleich zu den fremdsprachigen ($F1 = 4.30$, $F2 = 11.36$) recht bescheiden aus. In Abhängigkeit und Analogie dazu zeigen sich die Verhältnisse für die 3. Klassen ($F1 = 2.64$, $F2 = 3.10$) und die 1. Klassen ($F1 = 3.15$, $F2 = 7.49$). Fremdsprachigen und Erstklässlern helfen also die Beispiele der gestützten Befragung enorm, Deutschsprachige und Drittklässler lösen in der Regel die Aufgabe der ungestützten Befragung schon so gut, dass die Differenz zur ungestützten Befragung minimiert wird.

Semantische Aspekte

- Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schwierigkeit, Phraseologismen zu verstehen, von deren Motiviertheit abhängig ist. Semantisch transparente Phraseologismen sind für

Kinder der ersten und dritten Klassen leichter verstehbar, wenn die phraseologische und die wörtliche Interpretation nahe beieinander liegen²⁸².

- Im Unterschied zu allen übrigen Idiomen der Gruppe A, die metaphorisch motiviert sind, scheint 1'11 (1'21) durch die geringfügige Differenz seiner syntaktisch-semanticen Struktur ($tm/norm/2+SG/1$ anstelle $mm/norm/2+SG/1$) für alle Kinder einfacher verständlich zu sein als die meisten andern Phraseologismen.
- Die Aussage von Phraseologismus 1'11 (1'21) liegt - bedingt durch seine Teilmotiviertheit - der sprachlichen und sozialen Erlebniswelt eines Erst- bzw. Drittklässlers sehr nahe und wird auch deshalb sehr gut verstanden.
- In diesem Sinne sind den Kindern Teilidiome ganz klar verständlicher als Idiome.
- Wenn ein Phraseologismus in Duden 11 als umgangssprachlich markiert ist, so heisst dies nicht, dass er von den Kindern automatisch besser erkannt wird. Pragmatische Aspekte stehen im Vordergrund. Je näher der Phraseologismus zur Lebenswelt der Kinder gehört, das heisst, auch im Alltag als Phraseologismus gebraucht wird, desto verständlicher wird er für die Kinder.
- Phraseologismen mit geläufigen Komponenten (z. Bsp. Kopf) werden von den Kindern eher schlechter erkannt, da die Bedeutungen verwandter Phraseologismen mitschwingen und die vorgelegten Beispiele mit anderen Phraseologismen mit ähnlichem semantischem Feld verwechselt werden. Die Kinder sind bei solchen Phraseologismen nicht mehr in der Lage, trennscharfe Paraphrasierungen zu liefern.
- Der Kontext spielt beim Erkennen von Phraseologismen eine entscheidende Rolle. Die Illustrationsbeispiele der Kinder zeigen dies ebenso deutlich wie die gestützte Befragung. Je losgelöster der Phraseologismus von seinem Kontext ist oder wie unverbindlicher das vorgelegte Beispiel formuliert ist, desto schwieriger wird es für die Kinder, den Phraseologismus zu verstehen. Bei der gestützten Befragung reichen oft schon wenige Anhaltspunkte der drei vorgegebenen Antwortbeispiele, um den Phraseologismus abzugrenzen und zu erkennen. Dies hängt allerdings vom konkreten Beispiel ab. Falls der vorgelegte Phraseologismus den Kindern wenig geläufig ist, schneiden sie in beiden Befragungen schlecht ab, sonst möglicherweise nur in der ungestützten Befragung.
- Als **Fazit** der Zusammenfassung lässt sich für den Prototyp des gut erkannten Phraseologismus der Gruppe A mit abnehmender Wichtigkeit sagen: **1)** Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen ihn am besten, die fremdsprachigen Kinder kaum. **2)** In der gestützten Befragung wird er mehr als doppelt so gut verstanden wie in der ungestützten. **3)** In syntaktischer Hinsicht gehört er zur Gruppe mit den Beispielen, die am meisten in den Schulbüchern vorkommen. **4)** Pragmatische Aspekte sind für sein Verständnis

²⁸² Vgl. Clark, 1995 und Gibbs, 1994.

zentral: Der unmittelbare Bezug zur Lebenswelt und seine Verwendung als Phraseologismus im alltäglichen Sprachgebrauch der befragten Kinder lässt ihn erst zum leicht erkennbaren Beispiel werden. **5)** Er wird besser erkannt, wenn die wörtliche Bedeutung in den Augen des Kindes nicht alltagstauglich ist. **6)** Der Kontext und die Metaphorik spielen eine wichtige Rolle. **7)** Das konkrete Beispiel des Phraseologismus ist entscheidend. **8)** Die Anzahl der Valenzen spielt insofern eine Rolle, als dass Phraseologismen mit einer Valenz besser verstanden werden als solche mit mehreren.

3.3.3 Gruppe B

Die Gruppe B enthält Phraseologismen, die hinsichtlich ihres Erkennungsgrades im mittleren, eher unscheinbaren Bereich liegen. Sie weisen alle dieselbe syntaktisch-semantische Struktur ($mm/norm/2+SG/2$) auf und werden von allen Schülern in der gesamten Befragung durchschnittlich am zweitbesten²⁸³ verstanden. Die Rangdurchschnitte der Gruppe in beiden Befragungen erreichen beinahe gleiche Werte, die Phraseologismen der Version 3 werden nur wenig schlechter erkannt (Rangdurchschnitt 5.33 für Befragung 11 und 13 und Rangdurchschnitt 5.99 für die Befragungen 13 [5.66] und 23 [6.33]). Hinsichtlich aller Befragten sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Phraseologismen gering; dies bedeutet eine deutliche Homogenität der semantisch-syntaktischen Struktur der Gruppe B. Version 1 (Phraseologismen der 1. Klässler) weist in Befragung 11 den durchschnittlichen Gesamterkennungswert von 28.03% und in Befragung 21 den Wert 53.31% auf, der sich nahe bei den vergleichbaren Durchschnittswerten der Befragung 13 (20.30%) und der Befragung 23 (47.00%) bewegt. Wiederum zeigt sich das bereits bekannte Bild: Die gestützte Befragung in Version 1 wird am besten verstanden, die ungestützte Befragung der Version 3 am schlechtesten.

3.3.3.1 Phraseologismus 3'11 (3'21)

Phraseologismus: *jemanden windelweich schlagen*

Beispiel: Die Knaben schlugen Helen windelweich.

*jmdn. windelweich schlagen (ugs.): jmdn. gründlich verprügeln: Ich riss sie am Arm ... und schrie sie an: Ich schlage Sie jetzt windelweich, wenn Sie nicht sofort den Mund aufmachen.*²⁸⁴

- a) Phraseologismus 3'11 (3'21) ist der am besten erkannte Phraseologismus der Gruppe B. Sein **Gesamterkennungswert** liegt bei 50.30% und damit sehr hoch. Innerhalb der ganzen Untersuchung liegt Phraseologismus 3'11 (3'21) an vierter Stelle. Nur noch gerade 20% der

²⁸³ Vgl. 3.2.

²⁸⁴ Duden 11.

vorgelegten Phraseologismen werden besser erkannt als er. In beiden Befragungen liegt 3'11 (3'21) auf dem gleichen (3.) Rang.

In der **ungestützten** Befragung weichen die Untergruppen von 3'11 teilweise beträchtlich von der allgemeinen dritten Rangierung ab. Während die deutschsprachigen Kinder 41.86% der vorgelegten Items richtig erkennen und ebenfalls auf dem 3. Rang bleiben, rutscht der Prozentsatz bei den fremdsprachigen auf relativ geringe 7.61% und damit Rang 8 ab. Hinsichtlich der Klassen wiederholt sich diese Differenz allerdings nicht. Beide Klassenstufen belegen mit geringen Prozentunterschieden den dritten Rang. Die ersten Klassen verstehen 20.00%, die dritten 23.89%. In der ungestützten Befragung werden die vorgelegten Phraseologismen von allen befragten Kindern zu weniger als einem Viertel erkannt.

In der **gestützten** Befragung zeigt sich das Bild noch geschlossener. Phraseologismus 3'21 wird von den deutschsprachigen Kindern (72.78%, Rang 3) sehr gut verstanden. Die fremdsprachigen Kinder erkennen zwar weniger als die Hälfte der vorgelegten Phraseologismen (44.83%) und fallen damit gegenüber ihren deutschsprachigen Kollegen hinsichtlich des Prozentwertes ziemlich ab. Betrachtet man aber die Rangierung innerhalb der einzelnen Sprachgruppen, so zeigt sich, dass die Differenz für Phraseologismus 3'21 nicht so gravierend ausfällt: Rang 3 für die Deutschsprachigen, Rang 4 für die Fremdsprachigen. Diese Differenz wiederholt sich noch etwas verstärkt bei den beiden Klassenstufen. Bei den ersten Klassen liegt Phraseologismus 3'21 auf Rang 5, die Items werden aber mit 52.89% immer noch zu mehr als der Hälfte erkannt. Noch klarer zeigt sich das Resultat bei den dritten Klassen (80.19% der Items erkannt und Rang 3).

- b) Phraseologismus 3'11 (3'21) wird in der gestützten Befragung (21) klar besser verstanden als in der ungestützten (11). Hinsichtlich aller Befragten weist **Faktor F1** aufgrund der homogenen Rangierung in beiden Befragungen den eher tiefen Wert von 1.88 auf. Von der einen zur anderen Befragung findet ein klarer, aber nicht enormer Erkenntniszuwachs statt. Erklärende Differenzen zeigen sich vor allem in den Untergruppen. Bei den deutschsprachigen Kindern liegt F1 mit 1.74 leicht unter dem Gesamtwert, bei den Fremdsprachigen jedoch ist der Sprung beträchtlich (5.90). Die Fremdsprachigen bestätigen einmal mehr den allgemeinen Trend. Ihnen helfen die vorgegebenen Antworten sehr viel, sie erkennen in der gestützten Befragung annähernd sechsmal mehr Phraseologismen als in der ungestützten. Die klaren Differenzen aufgrund der Muttersprache zeigen sich auch in den Klassenwerten. Mit Faktor 2.64 liegen die Erstklässler zwar über dem Gesamtwert, grenzen sich aber überraschend klar gegen die dritten Klassen ab, die mit Faktor F1 = 3.36 einen viel

deutlicheren Erkenntniszuwachs verzeichnen. Während die Erstklässler tendenziell (aufgrund der fremdsprachigen Kinder) stagnieren, profitieren alle Drittklässler von der gestützten Befragung.

Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Sie schlugen Helen ganz fest. 2. zäme schlagen.	3. Der Satz bedeutet, dass, wenn du jemanden fest schlägst, dann sagt man das oft. 4. Wenn jemand einen halb tots schlägt.
RB	5. Helen hat sie geärgert, sie hatten sie zusammengeschlagen.	6. Alle Knaben schlugen Helen bis sie weinte.
EFB	7.	8. Die Knaben schlugen Helen fest, weil sie ihnen schlimme Wörter gesagt hat.
N	9. Das die Windel weich ist. 10. Die Knaben schlugen Helene fein. 11. Die Knaben schlugen Helene ganz flach. 12. Manchmal ist jemand weich.	13. Die Knaben schlugen Helen fein. 14. Wenn die Knaben windelweich kämpfen.
FB	15. Sie sind <i>verruckt</i> und dann schlagen sie ihn oder sie einfach. 16. Wenn Knaben auf ein Mädchen sauer sind. 17. Warum sie nicht nett war.	18. Wenn man jemanden ärgert und einem auf die Nerven geht. 19. Weil sie vielleicht rotes Haar hatte und dann lachten sie Helen immer aus. 20. Die Knaben finden sich cool, wenn sie andere Mädchen zusammenschlagen können. 21. Die Knaben schämten sich.
W	22. Sie schlugen uns windelweich. 23. Mich hat mal geschlagen, mein Vater als windelweich.	24. Die Knaben schlugen Helen.
FBW	25. Als Helene von der Schule kam, schlugen sie sie windelweich.	26. Als Helen von der Schule kam, schlugen sie die Knaben windelweich.

- c) **Zu den Beispielen:** Bei den Beispielen der Kategorie **E** und **ERB** unterscheiden sich die Paraphrasen hinsichtlich ihrer Intensität ziemlich stark: Das semantische Feld für *windelweich* reicht - dies durchaus innerhalb des erlaubten Spielraums - von *fest schlagen* bis *halb tots schlagen*. Während Beispiel 5 eine noch naheliegende Erklärung liefert, entfernt sich Beispiel 8 durch die genaue Angabe des Grundes und wird in die Kategorie EFB eingeteilt. Diese Unterscheidung wurde jedoch aufgrund des Rasters des Verfassers vorgenommen und ist nicht in jedem Fall unanfechtbar. Da aber in der Untersuchung nicht alle vorhandenen Daten (wie beispielsweise der Vergleich und die Unterschiede zwischen RB und EFB) weiter verfolgt wurden, kommt die relative Unschärfe dieser Kategorienunterteilung nicht weiter zum Tragen. Interessant sind die Beispiele der Kategorie **N**. Die Beispiele 9 bis 14 werden

nicht zuletzt aufgrund des teildiomatischen Charakters des Phraseologismus typisch synkretistisch verstanden. Die Schlüsselwörter *Windel* und *weich* stehen im Vordergrund und werden umgewandelt. Die befragten Kinder wissen, dass eine Windel grundsätzlich etwas Weiches, Feines und Flaches (Beispiele 9 bis 11) ist und gehen davon aus, dass Personen, die mit Windeln geschlagen werden, nicht hart, sondern weich geschlagen werden. Die Beispiele 12 und 14 gehen nicht mehr von der weichen Windel aus, sondern attribuieren das Wort *weich* auf die Personen, die in Beispiel 12 selbst *weich* sind, oder in Beispiel 14 sich *weich*, also sanft, verhalten. Die Beispiele 15 bis 18 begründen, warum Kinder oder Knaben²⁸⁵ andere windelweich schlagen. Im Vordergrund steht nicht die Paraphrase des Phraseologismus, sondern der Grund für die Tat, die im Phraseologismus umschrieben wird. Grundsätzlich könnte man davon ausgehen, dass diese Kinder den nahen Kontext des Phraseologismus verstanden haben, den phraseologischen Gehalt aber nicht adäquat in Worte fassen konnten. 19 gehört ebenfalls zu den Beispielen, die eine Begründung liefern, doch wird diese hier auf ein ganz konkretes, geradezu archetypisches Beispiel beschränkt. Neben den Begründungen finden sich auch häufig Kommentare zum vorgegebenen Item (Beispiele 20 und 21). Ohne die Paraphrase wirklich treffend zu liefern, wird bei 20 die Handlung, die im Phraseologismus beschrieben wird (die schlagenden Knaben), verurteilt. Im Vordergrund steht die Beziehung zwischen den Knaben und den Mädchen, nicht der phraseologische Gehalt des Beispiels. Beispiel 20 zeigt ein Motiv oder eine möglichen Folge der im Phraseologismus beschriebenen Aktion. Der Zusammenhang zur Paraphrase des Phraseologismus lässt sich bei 20 und 21 nur noch indirekt herstellen.

- d) **Interpretation:** Phraseologismus 3'11 (3'21) scheint für alle Kinder vor allem in der gestützten Befragung eher unproblematisch gewesen zu sein. In der **ungestützten** Befragung macht die Kategorie **N** rund 65% aus. Die meisten falschen Antworten wurden also aufgrund eines falschen oder unsinnigen resp. synkretistischen Verständnisses gegeben und nicht aufgrund von verweigerten Antworten - mit 1.33% ist diese Kategorie sogar äusserst klein - und auch nicht aufgrund einer grossen Zahl falscher Beispiele (0.44%). Viele Kinder 12.83% wiederholten ganze Teile oder Elemente der Vorgabe und produzierten so Fehlaussagen. Mit 23.45% durchschnittlichen Antworten liegt die Kategorie **U** (sprachliches Unvermögen) an zweiter Stelle im **N**-Bereich. Nicht nur aus mangelnder Sprachkompetenz, sondern auch aus Unsicherheit wurden mehrere Wörter der Textvorgabe, darunter vor allem das Wort *windelweich*, rot angestrichen, so dass der Phraseologismus in die Kategorie **U** eingeteilt werden musste. Der Wert für die Kategorie **U** liegt jedoch in einem Bereich, der mit dem analogen Wert anderer Phraseologismen durchaus vergleichbar ist. Von einem guten

²⁸⁵ Diese beiläufig erwähnte Tatsache schildert unabsichtlich ein zentrales pädagogisches Problem.

Verständnis des Phraseologismus 3'11 (3'21) in der ungestützten Befragung kann mit etwas mehr als einem Drittel erkannten Items trotz einem Rang unter den vier am besten verstandenen Phraseologismen nicht die Rede sein. Wiederum ist es aber die Teilmotivierung und die relative Nähe zum Alltagsleben der Kinder, die zum Verständnis und zur Rangierung des Phraseologismus beitragen. Sowohl der Begriff *Windeln*, wie auch das Verb *schlagen* gehören zum aktiven Wortschatz eines Kindes der 1. oder 3. Primarklasse. In der gestützten Befragung wird Phraseologismus 3'11 (3'21) gut verstanden. Die grösste Zahl Antworten liegt in der Kategorie **e** mit dem Antwortbeispiel *jemanden so richtig verprügeln*. Bei 65.64% der Items entscheiden sich die Schüler aus den oben genannten Gründen dafür. Die richtige Paraphrase leuchtet den Kindern offensichtlich mehr ein als die *wörtliche* (*jemanden nur sanft schlagen*) mit 22.47%, obwohl auch diese Antwort von den Kindern selbst gegeben wird. Der offensichtliche Widerspruch zwischen *weich / Windel / windelweich* und *Schlag / schlagen / weh tun* lässt zweifelnde Kinder angesichts der richtigen Paraphrase diese ankreuzen. Geradezu verworfen (5.73%) wird die unsinnige Paraphrase (*jemandem auf die Windeln schlagen*). Die Tatsache, dass Kinder in ganzen *scripts* denken, die von einzelnen Wörtern oder Satzteilen ausgelöst werden, lässt vermuten, dass die unsinnige Bedeutung so wenig angekreuzt wurde, da auch sie - zumindest aus Kinderoptik - einen offensichtlichen Widerspruch enthält. Auch wenn Kinder die Welt grundsätzlich von ihrer eigenen Position aus betrachten, eröffnen sich den Antwortenden die folgenden klaren Widersprüche: a) Ein Kind, das noch Windeln trägt, wird grundsätzlich nicht geschlagen. b) Wenn ein Windelkind aber trotzdem geschlagen wird, dann trägt es keine Windeln, es wird also nicht auf die Windeln, sondern auf den nackten Po geschlagen. c) Das Kind wird anderswo geschlagen, aber nicht auf die Windeln. d) Das Kind ist zwar alt genug um geschlagen zu werden (z. B. ein 1.- oder 3. Klässler), aber zu gross, um Windeln zu tragen. e) In der Schule sind Windeln kein Thema mehr, Schulkinder schlagen andere Kinder mit den unterschiedlichsten Gegenständen, aber sicher nicht mit und schon gar nicht mehr auf Windeln.

3.3.3.2 Phraseologismus 5'13 (5'23)

Phraseologismus: *jemanden übers Ohr hauen*

Beispiel: Die Händler wollten ihn übers Ohr hauen.

übers Ohr hauen (ugs.): jmdn. betrügen: *Der Kerl hat mich übers Ohr gehauen – mein Geld ist weg!*²⁸⁶

²⁸⁶ Duden 11.

- a) Phraseologismus 5'13 (5'23) ist erneut ein Phraseologismus, der in der ungestützten, also der im allgemeinen schlechter gelösten Befragung auf dem zweiten, in der allgemein besser gelösten gestützten Befragung jedoch auf dem schlechteren vierten Rang liegt. Betrachtet man aber nicht die Rangreihenfolge, sondern die Prozentwerte, so zeigt sich das altbekannte Bild. Befragung 13 zeigt mit durchschnittlich 34.65% richtigen Antworten gegenüber Befragung 23 mit 58.74% deutlich tiefere Werte. Die gestützte Befragung erreicht sogar einen Wert über der 50% -Marke. Der **Gesamterkennungswert** liegt bei 46.56%. Innerhalb der ganzen Untersuchung liegt Phraseologismus 5'13 (5'23) im zweiten Fünftel²⁸⁷, das heisst, auf dem sechsten Gesamtrang. 70% der vorgelegten Phraseologismen werden weniger gut erkannt als 5'13 (5'23).

Hinsichtlich aller Befragten liegt 5'13 in der **ungestützten** Befragung auf dem zweiten Rang. Innerhalb der Untergruppen zeigen sich kaum Abweichungen. Ausser bei den fremdsprachigen Kindern – hier findet eine Verschiebung auf den dritten Rang statt – liegt 5'13 bei allen Untergruppen auf dem zweiten Rang. Aussagekräftiger als der Rang sind die Prozentwerte: Während die deutschsprachigen Kinder 50% (3. Rang) der vorgelegten Items richtig erkennen, sinkt der Prozentsatz trotz relativ guter Rangierung bei den fremdsprachigen Kindern auf magere 6.94%. Die Differenz zwischen den Klassen zeigt sich nicht gleichermassen deutlich: Die ersten Klassen verstehen 29.73%, die dritten 37.50%. Grundsätzlich erkennen alle befragten Kinder in der ungestützten Befragung weniger Phraseologismen als in der gestützten, doch liegen alle Werte, vor allem aber diejenigen der dritten Klassen, in einem recht hohen Segment.

Etwas weniger homogen als bei der ungestützten Befragung zeigen sich die Rangwerte bei der **gestützten** Befragung. Hinsichtlich aller Befragten liegt Phraseologismus 5'23 auf dem vierten Rang, mit 58.47% aber im hohen Erkennungsbereich. Diese hohe Rangierung und Prozentzahl sind vor allem den deutschsprachigen Kindern (2. Rang und 72.97%) zu verdanken. Die fremdsprachigen Kinder erreichen mit 36.11% (5. Rang) nur knapp die Hälfte des Wertes, den ihre deutschsprachigen Klassenkameraden erreichen. Die Unterschiede zwischen den Erstklässlern (5. Rang, also gleich wie die fremdsprachigen Kinder, 37.50%) und den Drittklässlern (Rang 4, 67.72%) fallen wiederum deutlich aus. Beide Sprachgruppen bewegen sich hinsichtlich des Verständnisses von 5'23 im oberen Prozentwertbereich. Die dritten Klassen verstehen Phraseologismus 5'13 (5'23) sogar sehr gut.

²⁸⁷ Vgl. Tabelle 16.

b) Ganz der allgemeinen Tendenz entsprechend wird 5'13 (5'23) in der gestützten Befragung (23) besser verstanden als in der ungestützten (13). **Faktor F2** weist hinsichtlich aller Befragten den unspektakulären Wert von 1.69 auf. Zwischen den beiden Befragungen ist hinsichtlich des Erkennens eher eine bescheidene Differenz auszumachen. Ausser bei den fremdsprachigen Kindern, denen die vorgegebenen Antworten offensichtlich sehr viel helfen ($F2 = 5.20$, Fremdsprachige verstehen also die gestützte Befragung fünf Mal besser) liegen die Werte für F2 im engen Bereich zwischen 1.26 (1. Kl.) und 1.80 (3.Kl.).

c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Reinlegen. 2. Wenn ich jemanden reinlege.	3. Einen verarschen. 4. Die Händler wollten den Mann bescheissen. 5. Sie wollten ihn betrügen.
RB		6. Sie wollten mit ihm ein ungerechtes Geschäft machen. 7. Sie wollten einen ungerechten Handel machen.
FB	8. Jemandem einen Streich machen.	9. Mit ihm einen Scherz erlauben.
N	10. Weil er dumm ist. 11. Es ist eine Ohrfeige. 12. Die Hände Ohr hauen. 13. Wenn man jemand an den Ohr tut hauen. 14. Meine Mutter hat mir übers Ohr gehauen.	15. Sie verhauen mich. 16. Sie wollten ihn schlagen. 17. Sie wollten eine Ohrfeige geben.
FB	18. Wenn man etwas sehr Dummes gemacht hat, dann haut man eins ins Ohr.	19. Wenn sie mehrere kaufen und sagen: "Ich will es billiger kaufen."
FBW		20. Max will einen Freund übers Ohr hauen, er war eifersüchtig.
W	21. Die Händler wollten ihn übers Ohr hauen.	22. Übers Ohr hauen wollten sie mich.

d) **Zu den Beispielen:** 8 und 9 sind typische, von der Paraphrase des Phraseologismus entfernte Beispiele. Sie treffen die Kernaussage nicht mehr genau, sondern nur noch der Spur nach. Sowohl *Streich* wie *Scherz* beinhalten die Komponente des Betrügens, sind aber von ihrem semantischen Gehalt her nicht gleich stark wie der Begriff *Betrug*. Scherz und Streich setzen ein Sich-Kennen, eine gegenseitige positive Grundhaltung zwischen Täter und Opfer voraus. Bei der Paraphrase des Phraseologismus ist dies nicht der Fall: *Übers Ohr hauen* ist negativ konnotiert. Für Beispiel 10 gibt es zwei Interpretationsmöglichkeiten: Entweder ist der Satz unsinnig oder aber als Charakterisierung des Opfers zu verstehen. Nur wer dumm ist, lässt sich übers Ohr hauen. Da die vorliegende Antwort aber keine weiteren Angaben enthält, muss sie - obwohl der Schüler den Phraseologismus möglicherweise verstanden hat - als nicht

erkannt taxiert werden. Die Beispiele 11 bis 17 hingegen sind eindeutig zuzuordnen: Alle Beispiele greifen entweder das Wort *Ohr* oder das Wort *hauen* resp. *schlagen* heraus und liefern eine Paraphrase, welche immer die wörtliche und nicht die phraseologische Bedeutung aktiviert. 18 und 19 liefern mögliche Erklärungen: Während Beispiel 18 nur die wörtliche Bedeutung abrufte und eine Erklärung für das Schlagen findet, handelt es sich bei Beispiel 19 grundsätzlich um eine annähernd folgerichtige Erklärung für den Phraseologismus: Wer bei einem Kauf Rabatte heraushandeln kann, weil er mehrere Artikel gleichzeitig kauft, der hat - zumindest in der Optik des antwortenden Schülers - den Verkäufer *übers Ohr hauen* können. Diese indirekte Erklärungsstrategie kann jedoch nicht mehr als erkannt betrachtet werden, obwohl der Schüler grundsätzlich eine phraseologische, nicht eine wörtliche Antwort liefert.

- e) **Interpretation:** Phraseologismus 5'13 (5'23) scheint für den grösseren Teil der Kinder, vor allem aber für die deutschsprachigen sowohl in der ungestützten wie auch in der gestützten Befragung nicht sonderlich problematisch gewesen zu sein, obwohl es sich (im Gegensatz zum vorangegangenen Phraseologismus) ganz klar um ein Idiom handelt. Generell widerspiegeln die Resultate die bereits mehrfach festgestellten Tendenzen: Fremdsprachige Erstklässler haben grundsätzlich Mühe, die Phraseologismen zu verstehen. Die gestützte Befragung hilft den fremdsprachigen Drittklässlern und in fast gleichem Masse den deutschsprachigen Erstklässlern, deutlich mehr Phraseologismen zu verstehen als in der ungestützten Befragung. In den Augen der Kinder scheint der Phraseologismus inhaltlich auf den ersten Blick sofort verständlich. *Ohr* und *hauen* sind alltägliche, bekannte Wörter. Ein Satz, eine Situation, in dem diese beiden verwendet werden, liegt auch nicht fern. In der ungestützten Befragung macht die Kategorie **K** (keine Antwort) etwas mehr als 10% aus. Dies ist vergleichsweise wenig. Den Kindern scheint der Phraseologismus sofort klar zu sein, so dass sie in der Lage sind, eine Antwort zu geben. Im Verhältnis ebenso tief liegt der Wert der Kategorie **U**: Wenn bei 19.70% der Items sprachliche Schwierigkeiten den Grund für eine falsche Antwort darstellten, so liegt dieser Wert durchaus in einem Bereich, der mit den anderen Phraseologismen vergleichbar ist; die reine Wortfolge ist also für die meisten Kinder ein geringes Problem. Am höchsten zeigt sich der Wert bei den falschen Beispielen (45.45%). Die Kinder hatten zwar eine Vorstellung, wie die Paraphrase des Phraseologismus lauten sollte, doch waren sie oft nicht in der Lage, präzise und korrekt zu antworten. In den meisten Fällen kommt eine wörtliche Bedeutung zum Zuge. Die Wörter *Ohr* und *hauen* sind prägnant und verleiten vor allem Kinder mit geringer Sprachkompetenz sofort dazu, synkretistisch zu antworten, also einen der beiden Begriffe in den Vordergrund zu rücken oder die wörtliche Bedeutung (*jmdn. ohrfeigen*) zu aktualisieren (siehe Beispiele). Dies trifft vor allem für die fremdsprachigen Kinder zu. Die grosse Fehlerquote lässt sich dadurch erklären, dass sich der Satz *jmdn. übers Ohr hauen* für deutschsprachige Kinder nicht richtig anhört, wenn damit

ausgedrückt werden soll, dass *jmd. geohrfeigt wird*. Deutschsprachige erkennen die semantische Differenz zwischen den Präpositionen *auf* und *über* so deutlich, dass sie eine phraseologische Interpretation des Satzes in Betracht ziehen, während der Beispielsatz mit "falscher" Präposition für Fremdsprachige durchaus richtig (also wörtlich) tönen kann. Innerhalb der gestützten Befragung liegt die grösste Zahl der Kreuze bei den Antworten der Kategorie **e** (*jemanden betrügen*). Bei 58.47% der Items entscheiden sich die Schüler dafür. Wenn die Kinder in der ungestützten Befragung nicht in der Lage waren, die oben erwähnte semantische Differenz zwischen den beiden Präpositionen zu erkennen, so half in der gestützten Befragung die vorgegebene Antwort ganz klar. Die wörtliche Paraphrase für den Phraseologismus lautet nämlich so, wie viele Kinder in der ungestützten Befragung geantwortet haben: *jemandem eine Ohrfeige geben*. Immerhin wird die wörtliche Paraphrase zu fast einem Drittel (31.69%) gewählt. Klar verworfen wird die dritte Antwortmöglichkeit (**ü**), die sich semantisch deutlich von den Schlüsselwörtern und -bedeutungen des vorgegebenen (meist wörtlich verstandenen) Phraseologismus abhebt. Die unsinnige Paraphrase *jemandem laut ins Ohr schreien* hat zwar noch mit dem Wort *Ohr* zu tun, entfernt sich aber hinsichtlich der beschriebenen Handlung vollständig vom vorgegebenen Satz und lässt damit die meisten Schüler die richtige Antwort ankreuzen.

3.3.3.3 Phraseologismus 7'13 (7'23)

Phraseologismus: *jemanden beim Kragen packen*

Beispiel: Da habe ich ihn am Kragen gepackt.

jmdn. am/beim Kragen nehmen/packen (ugs.): jmdn. zur Rede stellen, sich vorknöpfen: *Der Trainer wird die Spieler, die nicht zum Training erschienen sind, morgen beim Kragen nehmen.* (...) ²⁸⁸

- a) Mit 19,33% erreicht Phraseologismus 7'13 (7'23) den drittletzten **Gesamterkennungswert** der ganzen Untersuchung. Schlechter schneiden nur noch zwei Phraseologismen aus der Gruppe C (siehe unten) ab, nämlich Phraseologismus 4'11 mit einem Wert von 18.51 % und Phraseologismus 2'11 mit einem Wert von 13.88%. Zusammen mit den beiden erwähnten Phraseologismen gehört 7'13 (7'23) zum Segment der am schlechtesten erkannten Phraseologismen; sie erreichen den tiefsten Gesamterkennungswert; dieser liegt zwischen 10 und 20%.

Phraseologismus 7'13 liegt hinsichtlich aller Befragten in der **ungestützten** Befragung mit durchschnittlich 11.88% richtigen Antworten auf dem neunten Rang. Wert und Rang, welche

²⁸⁸ Duden 11.

die deutschsprachigen Kinder erreichen, liegen ganz in der Nähe des Gesamtergebnisses (Rang 8, 16.15%). Massiv tiefer liegen die fremdsprachigen Kinder – zwar nicht in Bezug auf den Rang (5), sondern vor allem in Bezug auf den Prozentwert (4.17%). Der tiefe Prozentwert zeigt deutlich, dass der Rang nicht im Vordergrund steht, sondern dass es sich beim vorliegenden Resultat um einen schlechten Wert handelt. Tatsache ist, dass die fremdsprachigen Kinder innerhalb der gesamten Untersuchung in den meisten Fällen sehr schlecht verstehen und mit einem relativ bescheidenen Prozentwert schon einen mittleren Rang erreichen. Gleiches gilt für die Kinder aus den ersten Klassen. Mit durchschnittlich 5.40% und Rang 7 schneiden sie zwar etwas besser ab als die Fremdsprachigen; Platzierung und Prozentwert sind aber insgesamt miteinander vergleichbar. Die dritten Klassen wiederum bestätigen den Gesamtwert mit dem achten Rang und einem Prozentwert von 15.62%. Phraseologismus 7'13 wird von allen Kindern schlecht erkannt, insgesamt häufiger nicht erkannt als erkannt

In der **gestützten** Befragung liegen die Werte deutlich höher, es werden 26.78% der Fälle, also mehr als doppelt so viele wie in der ungestützten Befragung, erkannt, aber hinsichtlich aller Befragten liegt 7'23 trotzdem auf dem neunten Gesamtrang. Die Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Kindern (Rang 8, 27.03%) und den fremdsprachigen (Rang 8, 26.39%) ist im Gegensatz zur ungestützten Befragung verschwindend klein. Betrachtet man jedoch die Klassenstufen, so zeigen sich deutlichere Differenzen. Die dritten Klassen verstehen den Phraseologismus in der gestützten Befragung hinsichtlich des Prozentwertes (31.50%) zwar fast doppelt so gut wie die Erstklässler (16.07%); hinsichtlich der Rangierung schneiden sie jedoch mit dem Rang 9 nur unwesentlich besser ab als die Jüngeren (Rang 10). Auch in der gestützten Befragung wird 7'23 insgesamt schlecht erkannt.

- b) Betrachtet man den Faktor **F2**, der das Verhältnis der Werte zwischen den erkannten Phraseologismen aus den Befragungen 13 resp. 23 abbildet, so zeigt sich, dass bei Phraseologismus 7'13 (7'23) die gestützte Befragung mehr als zweimal ($F2 = 2.25$) besser verstanden wurde als die ungestützte Befragung. Allen Kindern fiel insgesamt das Lösen von Befragung 23 leichter als dasjenige von Befragung 13. Ausser für die Gruppe der Fremdsprachigen ($F2 = 6.33$), bei der ein sehr deutlicher Erkenntniszuwachs festzustellen ist, liegen die anderen Gruppen lediglich im Bereich des Gesamtergebnisses. Die deutschsprachigen Kinder ($F2 = 1.67$) legen zwischen den beiden Befragungen am wenigsten zu, verstanden sie doch schon in der ungestützten Befragung relativ gut. Die dritten Klassen profitieren von der gestützten Befragung schon etwas mehr ($F2 = 2.02$), jedoch nicht soviel wie die Erstklässler ($F2 = 2.97$).

c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Ich schimpfe mit dir.	2. Schimpft mit jemandem. 3. Da hab ich ihm schön die Meinung gesagt.
RB	4. Hab ihn dran genommen.	5. Ihn in die Mangel nehmen.
RBW	6. Jemanden am Kragen packen heisst, wenn man sehr hässig ist.	7. Wenn jemand etwas Blödes macht, packe ich ihn am Kragen.
FB		8. Ihm etwas heimzahlen. 9. Ich habe ihm gedroht.
N	10. Hans hat meinem Bruder eine geboxt. 11. Sie hat heute Geburtstag und seine Freundin hat ein Geschenk gepackt. 12. Weil sie geht in die Ferien.	13. Ich habe ihn geschlagen. 14. Ich habe ihn zusammengeschlagen. 15. Ich habe ihn verprügelt. 16. Jemandem am Hemd packen.
FB	17. Wenn der Papi verrückt ist und wütend. 18. Wenn man böse ist. 19. Weil er in den Dreck gefallen. 20. Das hab ich ihm gezeigt.	21. Er ist nicht nett zu mir gewesen, er hat mir böse Wörter gesagt. 22. Morgen musst du mir etwas schulden.
W	23. Mich hat ein Feind am Kragen gepackt.	24. Ich habe ihn am Kragen gepackt. 25. Ich habe ihm am Kragen gepackt. 26. Am Kragen habe ich ihn gepackt.

- d) **Zu den Antworten:** Als erkannt gelten wiederum Beispiele, welche den vorgelegten Phraseologismus im weiteren Sinne der Definition paraphrasieren (Beispiele 1 bis 3). Die Abgrenzung zu den Beispielen 4 und 5 ist fließend, sie wurden aufgrund ihres phraseologischen Charakters nicht als blosse Paraphrasen, sondern als richtige Beispiele taxiert. Beispiel 4 ist ein in die Standardsprache übersetztes schweizerdeutsches Idiom *öpper dranä* heisst soviel wie *sich jmdn. vorknöpfen*, *jmdm. Vorhaltungen machen*, *jmdn. zur Rechenschaft ziehen*. Es ist vergleichbar mit dem in Duden 11 aufgeführten *dran/am dransten sein* (ugs.): (...) *zur Verantwortung gezogen werden: Wenn du das noch einmal tust, bist du dran.*²⁸⁹ Bei Beispiel 5 handelt es sich ebenfalls um ein bekanntes Idiom: *jmdn. in die Mangel nehmen* (ugs.): *jmdm. sehr zusetzen: Wenn der Staatsanwalt den Zeugen richtig in die Mangel nimmt, hat der Angeklagte keine Chance, freigesprochen zu werden.*²⁹⁰ Die Beispiele 6 und 7 enthalten neben wiederholenden Elementen Begründungen für die im Phraseologismus beschriebene Handlung. Bei Beispiel 6, das explizit auf eine Übersetzung hinweist, ist es die Wut auf einen Täter / eine Tat, die *jmdn. einen anderen beim Kragen packen* lässt, wobei nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob das Kind nun wörtlich den Kragen des Hemdes oder der Jacke oder die phraseologische Bedeutung meint. Dasselbe gilt

²⁸⁹ Duden 11.

²⁹⁰ Duden 11.

auch für Beispiel 7. Die im Phraseologismus enthaltene Paraphrase von *zur Rechenschaft ziehen, sich jmdn. vorknöpfen* ist in beiden Beispielen enthalten und rechtfertigt - in dubio pro reo - die Einteilung in die Gruppe RBW (richtiges Beispiel, Wiederholung). Als ferne Beispiele, die aber durchaus noch in den Bereich des Erkennens hinein spielen, können 8 und 9 angesehen werden. Sowohl *heimzahlen* (Begründung) wie *drohen* (Folge) gehören in den semantischen Bereich der Duden-Paraphrase *sich vorknöpfen*. Die Verben *boxen, schlagen, zusammenschlagen* und *verprügeln* (Beispiele 10, 13 bis 15) leiten die Kinder von der wörtlichen Übersetzung des vorgelegten Phraseologismus ab. Der gewalttätige Impetus des wörtlich genommenen Beispiels führt zu den gewalttätigen Handlungen beschreibenden Verben. 10, 13 bis 15 sind dabei nicht eigentliche Beispiele, sondern vielmehr falsche Paraphrasen. Die Beispiele 11, 12 und 16 zeigen typisch synkretistisches Verstehen auf. Bei allen drei Beispielen wurde das Verb *packen* aus dem ursprünglichen Zusammenhang herausgegriffen und in einen neuen, dem Kind offenbar näher liegenden gestellt. Die drei Beispiele unterscheiden sich jedoch innerhalb ihrer Nähe zum Ausgangsbeispiel. Das Packen eines Geburtstagsgeschenkes (11) hat nichts mehr mit dem vorgegebenen Phraseologismus zu tun. Bei 12 wird ebenfalls das Verb *packen* herausgegriffen und es wird begründet, warum gepackt wird: Die Ferien haben zwar auf den ersten Blick nichts mit dem Ausgangsbeispiel gemeinsam; Koffern für die Ferien packen heisst jedoch Kleider packen und ein Kragen ist ein Teil eines Kleidungsstückes und korrespondiert als Wort mit einem Element des vorgelegten Phraseologismus. Die vorliegende Assoziationskette manifestiert das sprunghafte, synkretistische Denken der Kinder bestens. In Beispiel 16 wird nur noch ein Wort ausgewechselt: Kragen wird zu Hemd. 16 liesse sich allenfalls auch unter der Kategorie **W** einordnen. Die Beispiele 17, 18 und 21 enthalten ähnliche Formulierungen wie die oben erwähnten Beispiele 6 und 7, verweisen jedoch nicht mehr explizit auf eine mögliche phraseologische Ebene, sondern bleiben bei einer einfachen Begründung stehen. Die Beispiele 19, 20 und 22 sind nicht einfach falsche Paraphrasen, sondern liefern Beispiele, die in einem falschen Zusammenhang stehen. 19 liefert eine Begründung für die wörtliche Übersetzung der im vorgelegten Beispiel beschriebenen Handlung (*Da habe ich ihn am Kragen gepackt.*). Wenn jemand in den Dreck fällt, dann kann man ihn am Kragen wieder da heraus ziehen, ohne selbst schmutzig zu werden. 20 beschreibt eine Folge: Wenn man *jemanden beim Kragen gepackt hat*, dann ist die Folge davon, dass man *es ihm gezeigt hat*. 20 lehnt sich stark an das folgende Idiom an: *es jmdm. zeigen* (ugs.): *jmdm. seinen Standpunkt unmissverständlich klar machen; jmdn. massregeln, verprügeln: (...) Na warte, du Mistkerl, dir zeig' ich's!*²⁹¹ Die Nähe von *Das hab ich ihm gezeigt* zu *Da hab ich's ihm gezeigt* ist unbestritten und es kann davon ausgegangen werden, dass der Schüler tatsächlich das oben

²⁹¹ Duden 11.

erwähnte Idiom gemeint hat. Dafür spricht auch, dass die korrekte Verschriftlichung der schweizerdeutschen Varianten *de han ems zeigt* oder auch *de has em zeigt* von einem Erstklässler nicht erwartet werden kann. Beispiel 20 ist bei genauer Betrachtung vermutlich im passiven Sprachschatz des Schülers im Sinne eines psychologischen *frames* vorhanden. Mit Hilfe eines Ankerreizes (hier *Kragen* und *packen*) ist der Schlüssel zur Öffnung der richtigen Auffassung gegeben, diese kann jedoch nicht in sprachlich korrekter Form paraphrasiert werden. Beispiel 22 ist ähnlich gelagert: Es beschreibt eine auf Schularealen leider immer öfter vorkommende Praxis, bei der "starke" Schüler Schwächere unter Druck setzen, sie bedrohen (*am Kragen packen*) und erpressen. Von den Unterlegenen wird verlangt, dass sie mit ihrem Geld den Peinigern "etwas kaufen" oder ihnen Geld abliefern. Insofern könnte das vorgelegte Beispiel genauso gut wörtlich wie phraseologisch verstanden worden sein. Die Antwort des Kindes trifft jedoch die richtige Paraphrase nur unter Beizug einer Vorgeschichte, die nur für Kenner der Schülerszene zu entschlüsseln ist.

- e) **Interpretation:** Grundsätzlich liegt der Gehalt von Phraseologismus 7'13 (7'23) der sprachlichen und sozialen Erlebniswelt eines Erst- bzw. Drittklässlers sehr nahe – allerdings nicht in Form des vorgelegten Phraseologismus. Phraseologismus 7'13 (7'23) erreicht durchwegs eine schlechte Rangierung, wird also von den meisten Kindern kaum verstanden, obwohl er rein sprachlich nicht komplexer aufgebaut ist als die beiden anderen Phraseologismen der Gruppe B. Auch wenn Duden 11 den Phraseologismus als umgangssprachlich markiert, scheint er nicht zur Umgangssprache der befragten Kinder zu gehören. In der ungestützten Befragung sind sie kaum in der Lage, eine treffende Paraphrase hinzuschreiben, die Hälfte der richtigen Antworten werden mit einem Beispiel umschrieben. Bei den falschen Antworten sind es vor allem die falschen Beispiele, die zum Nichtverstehen beitragen. Die Werte für die Kategorien **K**, **U** und **W** befinden sich im durchschnittlichen Bereich aller befragten Phraseologismen. Bei der gestützten Befragung sind es wiederum die Deutschsprachigen und die Drittklässler, die auf die besseren Resultate kommen als die anderen beiden Gruppen. Insgesamt überraschen die Resultate aber nur durch die tiefen Werte, nicht durch den Vergleich der Gruppen untereinander, der nur dem bereits bekannten Muster folgt. In der gestützten Befragung hatten die Kinder die Wahl zwischen der zutreffenden (**e**) Paraphrasierung *jemanden zur Rede stellen* und der nicht zutreffenden wörtlichen (**w**) Bedeutung *jemanden am Kragen hochheben*. Beide Antwortmöglichkeiten wurden von rund einem Viertel der Antwortenden angekreuzt. Die zutreffende Bedeutung mit 26.78% nur um 1.1% häufiger als die wörtliche Bedeutung. Weitaus am häufigsten wurde von der dritten, der unpassenden Antwortmöglichkeit (**ü**) *jemanden verprügeln* Gebrauch gemacht (40.44%). Die Nähe der wörtlichen Bedeutung der beiden Verben *packen* und *verprügeln* ist schon in den Beispielen deutlich zum Ausdruck gekommen. Für die Kinder

scheint die Antwortmöglichkeit **ü** deshalb die adäquateste Paraphrase zu sein. Antwort **w** ist den Kindern offensichtlich zu suspekt, um richtig zu sein, denn es stellt sich die Frage, wie man sich diesen (wörtlich genommenen) Vorgang als Erst- oder Drittklässler vorzustellen hat. Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand auf dem Schulareal verprügelt wird, ist grösser und realistischer als dass jemand am Kragen hoch in die Luft gehoben wird. Die zutreffende Antwort **e** ist vermutlich von vielen Kindern nur am Rande richtig verstanden worden. Es ist anzunehmen, dass sie mit dem Ausdruck *zur Rede stellen* wenig anzufangen wussten und sich deshalb vermehrt auf die anderen beiden Antwortmöglichkeiten stützten und damit eine falsche Wahl getroffen haben. Die relativ tiefen Werte bei allen Kindern belegen dies klar. Die umgekehrte Vorgehensweise ist kaum wahrscheinlich. Kinder, welche die korrekte Antwort angekreuzt haben, waren sich entweder ihrer Sache sicher oder haben grundsätzlich geraten. Es ist davon auszugehen, dass die Kinder durchaus in der Lage sind, die verschiedenen Antwortmöglichkeiten sorgfältig gegeneinander abzuwägen und eine ihnen logisch scheinende Wahl zu treffen. Dass diese Wahl sich primär auf einer wörtlichen und nicht auf einer phraseologischen Ebene abspielt, ist in Anbetracht der Sprachkompetenz und des Alters der Kinder nachvollziehbar. Als primär entscheidendes Kriterium zeichnet sich die Wahrscheinlichkeit der Realisierung der im Phraseologismus transportierten Handlung, die Nähe zur Realität des Schülers als Person, der unmittelbare Bezug zu seiner kindlichen Lebenswelt ab. Was dem Kind aus seiner Sicht logisch erscheint, wird angekreuzt, das andere verworfen. Dass diese Logik nicht mit derjenigen der Erwachsenen übereinstimmt, zeigt der Kontrast zwischen dem schlechtem Gesamtergebn von Phraseologismus 7'13 (7'23) und der Dudenmarkierung (ugs.).

3.3.4 Zusammenfassung Gruppe B

Allgemein

- Aussagekräftig sind bei der Betrachtung der Einzelphraseologismen nicht die Rangwerte, sondern die Prozentwerte der einzelnen Phraseologismen.
- Die fremdsprachigen Kinder erreichen schon mit sehr geringen Prozentzahlen hohe Rangwerte.
- Grundsätzlich verstehen die 1. Klassen sehr wenige Phraseologismen richtig.
- Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen vergleichbar gut wie die deutschsprachigen Erstklässler.
- Sprachliche Schwierigkeiten, das heisst das Verständnis von einzelnen Wörtern, stehen in der Regel nicht im Vordergrund, wenn die Items nicht verstanden werden.
- Bei fremdsprachigen Kindern können vor allem in der ungestützten Befragung aufgrund ihrer eingeschränkten Sprachkompetenz und der mangelnden Verfestigung von gängigen

Ausdrücken Unsicherheiten oder unzulässige Grosszügigkeit gegenüber textkonstituierenden Phänomenen auftauchen. So kennen die fremdsprachigen Kinder zwar die einzelnen Wörter, erkennen aber beispielsweise nicht die semantische Differenz zwischen einzelnen Präpositionen, obwohl genau diese die phraseologische von der wörtlichen Ebene trennt. Der Begriff *über's Ohr hauen* erscheint den Genannten gleichbedeutend mit dem Begriff *auf's Ohr hauen*.

Ungestützte Befragung

- Kinder mit geringerer Sprachkompetenz, allen voran die fremdsprachigen Erstklässler, gefolgt von den deutschsprachigen Erst- und den fremdsprachigen Drittklässlern, die quasi ranggleiche Resultate erzielen, antworten synkretistischer als sprachkompetentere Kinder.
- Bei synkretistisch vorgehenden Kindern rückt ein Schlüsselbegriff in den Vordergrund. Ein Einzelwort oder zwei markante Begriffe werden aus dem Zusammenhang heraus gegriffen, rufen Bilder und ganze *scenarios* ab und werden in neue, oft unerwartete Zusammenhänge gestellt. Aufgrund der ungestützten Befragung und der Resultate der gestützten Befragung kann auf ein vergleichbares Vorgehen bei beiden Befragungen geschlossen werden.
- Die selbst formulierten Antworten aus der ungestützten Befragung enthalten oft viele ferne, unpräzise oder falsche Beispiele. Diese präsentieren sich oft als Vorgeschichten, Begründungen oder Kommentare zum vermeintlichen Inhalt des Phraseologismus.

Gestützte Befragung

- Wie schon bei der Gruppe A werden Kinder mit grösserer Sprachkompetenz auch innerhalb der Phraseologismen der Gruppe B vermehrt zu falschen Resultaten verleitet. Als sprachkompetentere Kinder tendieren sie in der Regel zu komplexer formulierten, aber nicht zutreffenden Antworten.
- Antworten, die Schlüsselbegriffe enthalten, die sich semantisch deutlich von Schlüsselwörtern des vorgelegten Phraseologismus entfernen, werden von den Kindern nicht angekreuzt. So verwerfen sie Antwortmöglichkeiten, wenn die zentralen Handlungen nicht mehr übereinstimmen. Eine Antwort mit dem Schlüsselverb (und der Handlung) *schreien* wird nicht angekreuzt, wenn sich im vorgegebenen Phraseologismus das Schlüsselverb *hauen/schlagen* als zentral erweist. Gewählt wird dann - ganz im Sinne von Lakoffs Metaphernkonzept²⁹² - eine Antwortmöglichkeit, die ebenfalls mit dem Verb oder der Handlung *hauen/schlagen* zu tun hat.

Ungestützte vs. gestützte Befragung

- Von der ungestützten zur gestützten Befragung findet bei allen Befragten in der Regel ein Zuwachs bei der Zahl der erkannten Beispiele statt. Der Vergleichsfaktor und damit der

²⁹² Lakoff, 1993.

Erkenntniszuwachs fällt bei den deutschsprachigen Kindern ($F1 = 1.78$, $F2 = 2.21$) im Vergleich zu den fremdsprachigen ($F1 = 5.66$, $F2 = 5.68$) eher bescheiden aus. Deutlich wird allerdings, dass innerhalb der Version 3 der Unterschied zwischen der Anzahl der erkannten Phraseologismen grösser ist.

- In Umkehrung zu oben zeigen sich die Verhältnisse für die 3. Klassen ($F1 = 3.52$, $F2 = 2.67$) und die 1. Klassen ($F1 = 2.90$, $F2 = 2.38$). Bei beiden Klassenstufen zeigt sich der Erkenntniszuwachs innerhalb der Version 3 kleiner als bei der Version 1.
- Fremdsprachigen und Erstklässlern helfen also die Beispiele der gestützten Befragung, vor allem der Version 1 enorm, mit der Version 3 haben sie mehr Mühe. Die Zahlen belegen den schon mehrfach erwähnten Trend.
- Deutschsprachige Drittklässler lösen in der Regel die Aufgabe der ungestützten Befragung schon so gut, dass die Differenz zur gestützten Befragung minimiert wird. Dabei fällt ihnen die Version 1 in beiden Befragungen leichter, die Version 3 tendenziell nur in der gestützten Befragung. Die erwähnte Gruppe verzeichnet einerseits am wenigsten Erkenntniszuwachs, andererseits die besten Resultate der gesamten Untersuchung.
- Die Vergleichszahlen bei den Erstklässlern stagnieren aufgrund der schlechten Resultate der fremdsprachigen Kinder und rutschen damit auf die hintersten Plätze.
- Kinder wählen ihre Antworten meist sorgfältig. So streichen sie eine Paraphrase nicht an, wenn sie ihnen widersprüchlich erscheint.

Semantische Aspekte

- Im Fokus steht für die Kinder die im Phraseologismus erwähnte Handlung. Die Kinder denken sich dabei die Handlung in Bildern, die primär von der wörtlichen und nicht von der phraseologischen Bedeutung abgerufen werden. Dies ist in Anbetracht der Sprachkompetenz und des Alters der Kinder nachvollziehbar. Entscheidend ist die Wahrscheinlichkeit der Realisierung der im Phraseologismus transportierten Handlung. Ist die Handlung im (wörtliche Sinne) real möglich und auch realistisch, so wird nicht nach einer weiteren, möglicherweise phraseologischen Bedeutung gesucht.
- Da Kinder in Bildern und Szenen denken, sind sie gegenüber Widersprüchen zu ihren *settings* aufmerksam und kreuzen Paraphrasen, die in ihren Augen widersprüchliche Aussagen enthalten, nicht an.
- Die Logik der Kinder ist nicht mit der Logik der Erwachsenen gleichzusetzen. Erwachsenen unlogisch scheinende (oft wörtliche) Paraphrasen können in der Einschätzung der Kinder durchaus realistisch und auch logisch sein.

3.3.5 Gruppe C

Die Gruppe C enthält Phraseologismen, die Extremwerte erreichen. Innerhalb der Gruppe C finden sich der am besten und der am wenigsten verstandene Phraseologismus der ganzen Untersuchung. Im Gegensatz zu den beiden voran gegangenen Gruppen gehören die Phraseologismen der Gruppe C nicht einer einheitlichen syntaktisch-semantischen Struktur an, im Gegenteil. Es sind Spezialfälle, die einer besonderen Betrachtung bedürfen. Die Rangdurchschnitte der Gruppe C in beiden Befragungen erreichen unterschiedlichste Werte (Rangdurchschnitt 9 für Befragung 11 und 13; Rangdurchschnitt 4.66 für die Befragung 13 und 3 für Befragung 23). Das heisst, dass die Phraseologismen der Version 3 deutlich besser verstanden wurden als jene der Version 1. Version 1 weist in Befragung 11 den tiefsten durchschnittlichen Gesamterkennungswert von 9.59% und in Befragung 21 den Wert 29.07% auf. Damit ist der Wert der gestützten Befragung der Version 1 annähernd gleich hoch wie der Gesamterkennungswert der ungestützten und damit anspruchsvolleren Befragung 1 von Version 3 (29.21%). Für die gestützte Befragung der Version 3 wird der höchste Gesamterkennungswert überhaupt erzielt (63.57%).

Kinegramme und Phraseologismen mit 3 Valenzen

Das bisher bekannte Bild (die gestützte Befragung in Version 1 wird am besten verstanden, die ungestützte Befragung der Version 3 am schlechtesten) wird durch die Resultate der Gruppe C vollständig auf den Kopf gestellt. Die Gruppe C enthält mit den beiden Phraseologismen 2 die auffälligsten Items der ganzen Befragung, einerseits sind sie von ihrer syntaktischen Struktur ($dm/norm/2+SG/I$) her ein Ausnahmefall, denn als Kinegramme sind sie direkt und nicht metaphorisch motiviert wie alle anderen Beispiele, andererseits tauchen sie gleich viermal mit markanten Werten auf: So liegt Phraseologismus 2 ²⁹³ in den Befragungen 11 und 21 auf dem letzten Platz, in den Befragungen 13 auf dem ersten und in Befragung 23 auf dem zweiten Platz. Der Unterschied zu den insgesamt gut erkannten Phraseologismen der Gruppe A liegt zwar nur im Bereich der Motiviertheit (dm statt mm), scheint aber dazu zu führen, dass Phraseologismus 2 in der einen Ausprägung am besten von allen und in der anderen am schlechtesten von allen Phraseologismen verstanden wird. Mit Hilfe der Resultate der eher unspektakulären Phraseologismen 9 (Phraseologismen mit 3 Valenzen), die sich nur aufgrund der Anzahl Valenzen von der Gruppe A unterscheiden, lässt sich das bereits in den Gruppen A und B Erkannte bestätigen.

²⁹³ Vgl. die konkreten Beispiele in Tabelle 16 oder ab 3.3.5.1.

Konstruierte Idiome

Phraseologismus 4 wäre von seiner syntaktischen Struktur her grundsätzlich der Gruppe B zugehörig, stellt aber inhaltlich eine Besonderheit dar. Die konkreten Beispiele des Phraseologismus 4 sind Konstruierte Idiome; sie existieren in dieser Form in der Sprachgemeinschaft nicht. Bei der Konstruktion der Fragebogen eröffnete sich die verlockende Gelegenheit, den Befragten Idiome zu präsentieren, die für alle restlos unbekannt sein würden. Motiviert durch einen kleinen Pretest innerhalb eines Kolloquiums mit Lizenzierenden der Germanistik, bei dem niemand die „Echtheit“ der Konstruierten Idiome anzweifelte (einzelne bemerkten lediglich, dass sie diesen Phraseologismus noch nie gehört hätten), wurden diese Neuschöpfungen in die Untersuchung aufgenommen. Wenn sie nun terminologisch und verfahrensmässig wie real existierende Phraseologismen behandelt werden, so geschieht dies im Bewusstsein, dass sie es nicht sind, dass die Resultate von beschränkter Aussagekraft und immer unter diesem Aspekt zu betrachten sind. Die Tatsache, dass den Konstruierten Idiomen Lakoffs Konzept für metaphorische Metaphern zugrunde liegt, also nur ein bestimmtes Segment von (metaphorischen) Idiomen ausgewählt wird, schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse zusätzlich ein.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit drängt sich aber die gleiche Terminologie auf, obwohl für *erkennen* oder *verstehen* Wörter *rekonstruieren*, *interpretieren* oder *deuten* angemessen wären. Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse geschieht also unter der folgenden Annahme: Welche Resultate erzielen die Befragten, wenn die beiden Konstruierten Idiome (*jemandem den Schrank vernageln* und *jemandem die Torte in den Kübel werfen*) echte, aber den Befragten unbekannte Idiome wären? Die Analogie zu echten konzeptuellen Metaphern²⁹⁴ ist offensichtlich (z. B. *source: einen Schuh voll herausziehen*, *target: Schaden nehmen*). Dass ausgerechnet eine der beiden Neuschöpfungen in der gestützten Befragung den ersten Rang erreicht, erstaunt auf den ersten Blick, bestätigt aber grundsätzlich nur das Funktionieren von Lakoffs Modell im vorliegenden Fall. Viele der Befragten haben offensichtlich die konstruierte konzeptionelle Metapher als transparent empfunden; sie verstehen das vom Verfasser erfundene und vorgegebene Muster und interpretieren es in vergleichbarer Weise.

Wenn auch die Nähe zur Problematik der Diachronie und zur Problematik der verlorenen metaphorischen Transparenz (z.B. *in der Kreide stehen*, *sich in Sauer einkochen lassen können*) echter Idiome gegeben ist, so sind die Resultate zu den Konstruierten Idiomen vor allem auch unter dem Aspekt der Sprachspielerei mit beschränkter Aussagekraft zu betrachten.

²⁹⁴ Vgl. VI.3.3.5.3.

3.3.5.1 Phraseologismus 2'11 (2'21)

Phraseologismus: *die Fäuste ballen*

Beispiel: Heinz ballte nur seine Fäuste und sagte nichts.

die Faust / die Fäuste in der Tasche ballen: heimlich drohen, seiner Wut, seiner Erbitterung nicht offen Ausdruck geben: *Es hat keinen Sinn, immer nur die Faust in der Tasche zu ballen. Wir müssen jetzt endlich in der Öffentlichkeit für unsere Forderungen eintreten.*²⁹⁵

- a) Phraseologismus 2'11 (2'21) ist sowohl in der Gruppe C wie auch in der gesamten Untersuchung der von allen Befragten am schlechtesten erkannte Phraseologismus. Sein **Gesamterkennungswert** liegt bei 13.88%; in der Rangreihenfolge aller vorgelegten Phraseologismen belegt er den letzten Rang. Kein anderer Phraseologismus wird schlechter verstanden als 2'11 (2'21).

Obwohl Phraseologismus 2'11 aus einem Buch für Erstklässler stammt, wird er in der **ungestützten** Befragung von allen Kindern am schlechtesten verstanden. Mit einem Prozentwert von 2.21 liegt er auf dem letzten Rang. Die deutschsprachigen Kinder liefern nur gerade 1.74% (Rang 10) richtige Antworten und erkennen damit den Phraseologismus weniger oft als die fremdsprachigen Schüler; diese schneiden mit 2.17% und Rang 9 leicht besser ab. Hinsichtlich der beiden Klassenstufen zeigt sich jedoch wiederum das gewohnte Bild. Die ersten Klassen erkennen keinen einzigen Phraseologismus richtig, die Drittklässler immerhin 2.21%; beide Klassenstufen liegen damit aber auf dem gleichen, nämlich dem letzten (10.) Rang.

In der **gestützten** Befragung zeigt sich das Bild ähnlich. Phraseologismus 2'21 wird von fast allen Kindern am schlechtesten verstanden und liegt abgesehen von den Fremdsprachigen (Rang 9) in allen anderen Untergruppen auf dem 10. und damit letzten Rang. Von den deutschsprachigen Kindern wird nur rund ein Viertel (25.44%) der vorgelegten Items verstanden, von den fremdsprachigen - wie schon in der ungestützten Befragung - etwas mehr, nämlich 25.86%. Hinsichtlich der Klassenstufen wiederholt sich das Bild der ungestützten Befragung. Die ersten Klassen verstehen erwartungsgemäss mit 20.66% am schlechtesten, die dritten Klassen mit 31.13% am besten.

- b) Phraseologismus 2'11 (2'21) wird in der gestützten Befragung (21) klar besser verstanden als in der ungestützten (11). Hinsichtlich aller Befragten weist **Faktor F1** (= 11.56) den höchsten Wert der gesamten Untersuchung auf. Zwischen den beiden Befragungen findet ein enormer

²⁹⁵ Duden 11.

Sprung der Erkenntnis statt; dies sowohl in der Gesamtbetrachtung wie auch bei den einzelnen Untergruppen. Allen Kindern helfen die vorgegebenen Antworten enorm viel, sie erkennen in der gestützten Befragung den Phraseologismus bis zu zwanzig Mal mehr (z. Bsp. die 1. Klässler) als in der ungestützten. Bei den deutschsprachigen Kindern liegt F1 mit 14.62 sowohl an der Spitze wie auch in deutlichster Distanz zu allen anderen F1-Werten der Untergruppe **d**. Für die Fremdsprachigen trifft dies nicht in gleichem Masse zu. Mit F1 = 11.91 präsentiert sich der Wert zwar als relativ hoch, aber klar tiefer als der Wert der gleichaltrigen deutschsprachigen Klassenkameraden. Darüber hinaus liegt der F1-Wert innerhalb der Untergruppe nicht an erster, sondern an fünfter Stelle. Vergleichbar mit dem Wert der Deutschsprachigen präsentiert sich der Wert der 3. Klassen (F1 = 14.08). Mit Abstand am meisten profitieren aber die 1. Klässler von der gestützten Befragung. Waren sie in der ungestützten Befragung nicht in der Lage nur eine einzige richtige Antwort zu geben, so steigern sie sich in der gestützten Befragung doch um Faktor 20.66. Dies ist der dritthöchste F-Wert der gesamten Untersuchung.

c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Der ist verrückt.	2. Heinz ist wütend.
RB		3. Heinz ist ganz still, aber ist total wütend.
N	4. Wenn man Krämpfe hat. 5. Viele Leute nehmen Sirup. 6. Viele Leute nehmen Tabletten. 7. Du hast es gut gemacht. 8. Die Balle ist nass.	
FB		9. Heinz prügelt herum. 10. Heinz wollte jemanden zusammenprügeln. 11. Er boxt mit jemandem. 12. Er machte Boxtrainig 13. Heinz schlägt einfach zu mit seiner Faust und sagt nichts. 14. Heinz zog die Fäuste hervor lief davon. 15. Er nimmt nur die Fäuste und redet nicht über das, was er getan hat.
W	16. Heinz machte eine Faust. 17. Heinz ballte Fäuste und sagte nichts.	18. Heinz spielte nur mit seinen Fäusten und sprechte nichts.
FBW		19. Heinz zeigte seine Fäuste und sagte nichts. Heinz nahm die Fäuste vor und sagte nichts.
NRB	20. Wenn einer verrückt wird, dann schlägt er dich.	21. Er traut nichts mehr sagen.

- d) **Zu den Beispielen:** Bei 3 wird der Inhalt des Phraseologismus mit einem Beispiel erklärt. 3 widerspiegelt das Verhalten und den Zustand von Heinz, ohne zentrale Wörter (*Fäuste, ballen, nichts sagen*) zu wiederholen. Die Beispiele 4 bis 8 zeigen die totale Überforderung der Erstklässler mit dem Item. Die Kinder waren nicht in der Lage, ein einziges richtiges Beispiel zu liefern, sondern erklärten den Phraseologismus mit nicht nachvollziehbaren unsinnigen Beispielen. Nur gerade Beispiel 8 lässt synkretistisches Verstehen erahnen. Das Verb *ballen* wird zu Ball (schweizerdeutsch: *Balle*); die Antwort mit dem Kernwort *Ball* wird aber in einen neuen, unverständlichen Zusammenhang gestellt. Während die Erstklässler unverständliche Antworten produzieren, liefern die Drittklässler Erklärungen, die zwar nicht richtig, aber mindestens auf der wörtlichen Ebene verständlich sind. Die Beispiele 9 bis 11 zeigen dies: synkretistisch vom Wort *Faust* abgeleitet, stehen die Verben *prügeln* oder *boxen* im Vordergrund. Für die Beispiele 13 bis 15 gilt dasselbe, doch werden sie noch mit einer zusätzlichen, fast schon phraseologisch angehauchten Bedeutung angereichert. Bei Beispiel 13 werden die Fäuste eingesetzt, es wird aber nichts gesprochen. Aus dem Beispiel wird nicht klar, ob Heinz nichts spricht, weil er sehr wütend ist und seiner Erbitterung nur durch den Einsatz der Fäuste Ausdruck geben kann oder ob er einfach seine Fäuste einsetzt, ohne richtig wütend zu sein. Grundsätzlich wird der zweite Teil des Beispielsatzes einfach wiederholt. 14 nähert sich schon klarer der phraseologischen Bedeutung: Heinz nimmt zwar auch seine Fäuste hervor, setzt sie aber nicht ein, sondern läuft davon, gibt also seiner Erbitterung nur teilweise Ausdruck. Bei 15 wird nicht klar formuliert, was Heinz mit seinen Fäusten macht. Einerseits könnte das Verb *nehmen* mit dem Verb *halten* gleichgesetzt werden. Heinz setzt die Fäuste nicht ein, sondern hält sie (zurück). Für diese Interpretation spricht die Kombination des Adverbs *nur* und der schweizerdeutsche Gebrauch des Verbs *nehmen* (*er hed sie nur gno*) ebenso wie der nachfolgende Teilsatz: Heinz ist weder fähig zu handeln noch zu sprechen. In diesem Sinne wäre Beispiel 18 (obwohl nur ein Wort ausgewechselt wurde) mit 15 vergleichbar. Vom schweizerdeutschen Sprachgebrauch her etwas unwahrscheinlicher, aber nicht ausgeschlossen wäre auch eine Interpretation, die davon ausgeht, dass Heinz nur seine Fäuste einsetzt, aber nichts spricht. Die klare Formulierung des zweiten Teilsatzes lässt aber die erste Interpretation als wahrscheinlicher erscheinen. Die Beispiele 16 bis 19 in Kategorie **W** und **FBW** variieren meistens nur das Verb, welches die Aussage jeweils etwas anders, aber immer noch nicht folgerichtig färbt. Die Beispiele 20 und 21 enthalten grundsätzlich einen phraseologischen Kern, treffen aber die richtige Bedeutung auch nicht. Bei 20 ist es wiederum das Verb *schlagen*, das neben dem Element der (hier eben nicht stillen) Wut im Vordergrund steht. Bei 21 ist zwar das Element des Schweigens, der zurückgenommenen Kommunikation vorhanden, hingegen fehlt das Element der Wut.

- e) **Interpretation:** Phraseologismus 2'11 (2'21) ist für alle Kinder in beiden Befragungen kaum verstehbar. In der **ungestützten** Befragung entfallen auf die Kategorie U (sprachliches Unvermögen) die meisten Antworten (44.80%). Die Kinder haben also bei annähernd der Hälfte der vorgelegten Items mehrere Teile des Satzes rot angestrichen. In erster Linie markiert wurde das Verb *ballen*, das den Kindern offenbar nicht sehr geläufig ist. Die vielen falschen Beispiele (28.51%, vgl. auch c) orientierten sich am Wort *Fäuste*, das den meisten Kindern geläufig ist. Die Folge davon sind die vielen Paraphrasen, welche auf die wörtliche Bedeutung des Phraseologismus abzielen. Die meisten falschen Antworten wurden also aufgrund des fehlenden Wortverständnisses gegeben. Den Kindern war dies mit Sicherheit nicht bewusst; sie überbrückten das Problem einfach durch synkretistisches Heranziehen des ihnen bekannten Wortes *Faust*. Dafür spricht auch die relativ geringe Anzahl verweigerter Antworten (8.60%) und die vergleichbar geringe Anzahl Wiederholungen (9.50%). Warum die fremdsprachigen Kinder in der ungestützten Befragung besser abschnitten als die deutschsprachigen Kinder, ist ungewiss. Möglicherweise orientieren sich deutschsprachige Kinder beim Lösen der Aufgaben mehr am sprachlichen Material (deutschsprachige Kinder markierten 26.24% U, fremdsprachige 18.55%) als am transportierten Inhalt und gelangen zu keiner Lösung, wenn sie ein einzelnes Wort nicht verstehen. Fremdsprachige Kinder sind sich aufgrund ihrer Sprachbiographie eher gewohnt, aus einzelnen verstandenen Wörtern den möglichen Sinn eines Satzes herauszufiltern und die Satzfragmente zu interpretieren. Da es sich bei 2'11 (2'21) um ein Kinegramm, also grundsätzlich nicht nur um Sprache, sondern auch um Gestik handelt, könnte den fremdsprachigen Kindern diese für Kinder nicht unbekannte, transkulturelle Verhaltensweise deutlich vor Augen gestanden haben. Deutlicher zumindest als den gleichaltrigen deutschsprachigen Klassenkameraden, die auf der Wortebene steckengeblieben sind.

In der gestützten Befragung wird Phraseologismus 2'11 (2'21) fast ebenso schlecht verstanden wie in der ungestützten Befragung. Es findet zwar zwischen den beiden Befragungen eine deutliche Steigerung des Erkennens statt, doch ist dies im Vergleich zu den anderen Phraseologismen nicht aussergewöhnlich. Selbst die Tatsache, dass sich die Erstklässler um Faktor 20 steigern, relativiert sich bei genauer Betrachtung sehr. Mit keiner einzigen richtigen Antwort in der ungestützten Befragung ist eine deutliche Steigerung in der gestützten Befragung nur allzu wahrscheinlich. Die grösste Zahl Antworten liegt in der Kategorie w mit dem Antwortbeispiel *mit der Hand eine Faust machen*. Bei 50.22% der Items entscheiden sich die Schüler dafür, die wörtliche Lösung anzukreuzen. In der gestützten Befragung zeigen sie somit, dass sie zwar die einzelnen Wörter verstehen können, auch wenn das unter Umständen unbekannte Verb *ballen* darin vorkommt. Für die meisten Kinder ist nur die naheliegende wörtliche Bedeutung des Phraseologismus ankreuzbar. Die phraseologische

Bedeutung (*heimlich wütend sein und drohen*) leuchtet ihnen offensichtlich nicht ein (25.55%) und scheint zu weit entfernt von der ihnen bekannten Verhaltensweisen. Deutlich verworfen wird auch die unsinnige Bedeutung (*mit der Faust auf einen Ball schlagen*), obwohl vergleichbare Beispiele in der ungestützten Befragung recht oft hingeschrieben wurden. Im Vergleich zu den beiden anderen Beispielen, vor allem aber der wörtlichen Bedeutung wirkt das unsinnige Beispiel für viele Kinder zu eindeutig falsch. Mit Fäusten schlägt man aus Kindersicht in der Regel keine Bälle (ausser man sei Faustballer, was den wenigsten Kindern ein Begriff sein dürfte). Mit Fäusten werden allenfalls Mitschüler geschlagen, doch das steht nirgends, also bietet sich die wörtliche Bedeutung geradezu an.

3.3.5.2 Phraseologismus 2'13 (2'23)

Phraseologismus: *den Kopf schütteln*

Beispiel: Die Mutter schüttelte nur den Kopf.

sein greises Haupt schütteln (scherzh.): den Kopf schütteln: (...) *Bei solchen Vorschlägen kann ich nur mein graues Haupt schütteln.*²⁹⁶ *Nein sagen, nicht einverstanden, erstaunt und überrascht sein und stumm ablehnend sein Missbehagen ausdrücken.*

- a) Phraseologismus 2'13 (2'23) ist der von allen Kinder am besten verstandene Phraseologismus der ganzen Untersuchung. Er ist einer der vier Phraseologismen, die einen **Gesamterkennungswert** von über 50% aufweisen, die also von mehr als der Hälfte aller Kinder verstanden werden. Für 2'13 (2'23) trifft die hohe Trefferquote sogar für die ungestützte (56.44%) und die gestützte (66.67%) Befragung zu. Nur gerade Phraseologismus 1'11 (1'13) ist mit 2'13 (2'23) vergleichbar. Alle anderen Phraseologismen zeigen Werte, die in einer der beiden Untersuchungen unter der 50%-Marke liegen.

Hinsichtlich aller Befragten liegt 2'13 in der **ungestützten** Befragung auf dem ersten Rang. Doch auch innerhalb der Untergruppen zeigen sich keine Abweichungen. In allen Kategorien (d, f, 1. Kl., 3. Kl.) wiederholt sich der erste Rangplatz. Aussagekräftiger als der Rang sind die Prozentwerte. Sie widerspiegeln bereits formulierte Erkenntnisse: Die deutschsprachigen Kinder erreichen einen Wert von 67.69%, die fremdsprachigen einen Wert von 36.11%. Die dritten Klassen erkennen 66.41% der vorgelegten Items richtig, die 1. Klässler 39.19%. Das Fazit ist klar und nicht überraschend: Deutschsprachige Drittklässler verstehen am besten, fremdsprachige Erstklässler am schlechtesten, die deutschsprachigen Erstklässler liegen mit den fremdsprachigen Drittklässlern zusammen im vergleichbaren Wertbereich. Alle befragten Kinder erkennen in der ungestützten Befragung weniger Phraseologismen als in der

²⁹⁶ Duden 11.

gestützten.

Die Rangwerte der **gestützten** Befragung zeigen sich etwas weniger homogen als bei der ungestützten Befragung und innerhalb der Gesamtschau verschiebt sich 2'23 auf den zweiten Rang. Hinsichtlich aller Befragten erreicht Phraseologismus 2'23 einen Wert von 66.67% und liegt damit im hohen Erkennungsbereich. Sowohl die etwas gedämpfte Rangierung wie die hohe Prozentzahl der Gesamtschau sind den deutschsprachigen Kindern (3. Rang und 72.07%) zu verdanken. Die fremdsprachigen Kinder erreichen mit einem geringeren Prozentwert (58.33%) die bessere Rangierung (1. Rang). Dasselbe Bild wiederholt sich bei den Klassenstufen. Mit 73.23% erreichen die Drittklässler zwar "nur" den 2. Rang, liegen aber hinsichtlich des Prozentwertes deutlich vor den jüngeren Kindern (Rang 1, 51.87%). Alle Untergruppen bewegen sich hinsichtlich des Verständnisses von 2'23 mit Werten über der 50% - Marke im obersten Prozentwertbereich. Alle Gruppen verstehen Phraseologismus 2'23 sehr gut.

- b) 2'13 (2'23) verhält sich ganz der allgemeinen Tendenz entsprechend: Er wird in der gestützten Befragung (23) teilweise deutlich besser verstanden als in der ungestützten (13). Zwischen den beiden Befragungen ist hinsichtlich der Zunahme des Erkennens eher eine bescheidene Differenz auszumachen: **Faktor F2** weist hinsichtlich aller Befragten den eher tiefen Wert von 1.18 auf. In Analogie zum oben Gesagten liegen die Werte der deutschsprachigen Kinder (1.06) und der 3. Klassen (1.10) eher im unteren Bereich, jene der fremdsprachigen Kinder (1.61) und der ersten Klassen (1.32) leicht höher. Die flachen F2-Werte widerspiegeln die hohen Werte des Erkennens in beiden Befragungen und bei allen Untergruppen. Anders formuliert: Die Unterschiede zwischen den beiden Befragungen sind nicht enorm ausgeprägt, die Art der Befragung spielt bei diesem Item tendenziell eher eine untergeordnete Rolle. Phraseologismus 2'13 (2'23) wird von den Kindern relativ problemlos verstanden.

- c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. Wenn die Mutter den Kopf schüttelt, dann heisst das Ja und Nein. 2. Den Kopf schütteln, das heisst Nein. 3. Nein 4. Nein sagen	5. Sie sagt nein zu jemandem. 6. Wenn meine Mutter den Kopf schüttelt, dann heisst das man darf nicht. 7. Sie will mir sagen, dass ich das nicht tun darf.
RB	8. Wenn ich frage Mami, darf ich spazieren gehen, dann schüttelt sie den Kopf. Ich darf nicht.	9. Ich möchte eine Farbe und die Mutter sagt nein, dann schüttelt sie den Kopf.

RBW		10. Wenn man etwas will, aber die Mutter schüttelt den Kopf.
EFB		11. Das heisst so etwas wie: Oh auch dass noch!
N	12. böse 13. Fabienne, ich muss immer etwas geben.	14. Wenn das Kind am Fernseher sitzt. 15. Wir dürfen nicht den Kopf schüttelt.
FB	16. Den Kopf bewegen. 17. Wenn die Mutter den Kopf schüttelt, dann hat die Mutter Kopfschmerzen. 18. Den Kopf schütteln ist, wenn jemand wo etwas in den Haaren hat. 19. Wenn die Haare ins Gesicht kommen, dann schüttelt man den Kopf. 20. Weil sie ist getuschelt, dabei habt sie den Kopf geschüttelt.	21. Wenn eine Fliege auf dem Kopf steht. 22. Mutter ist nicht gut aufgestanden. 23. Wenn sie was erlaubt.
W	24. Die Oma schüttelt nur den Kopf. 25. Der Opa schüttelt nur den Kopf. 26. Ich schüttle nur den Kopf.	27. Die Mutter schüttelt den Kopf. 28. Sie schüttelt nur den Kopf.

- d) **Zu den Beispielen:** Die Beispiele 1 bis 10 paraphrasieren das Kinegramm zwar unterschiedlich, aber jeweils richtig. Beispiel 11 ist nicht mehr unmittelbar nachvollziehbar, kann als unpräzises, entferntes Beispiel betrachtet werden, das allerdings die richtige Paraphrase enthält. 11 zeichnet sich dadurch aus, dass die Übersetzung des Phraseologismus klar deklariert wird. Dargestellt wird das Überraschende, der Moment des Luftholens, der Moment unmittelbar bevor der Kopf geschüttelt und das vom Kind vorgebrachte Anliegen abgelehnt wird. Das Element des Verweigerns fehlt. Der passendere Phraseologismus zum Schülerbeispiel - ebenfalls ein Kinegramm - wäre vermutlich *die Hände über dem Kopf zusammenschlagen* (Duden 11: *entsetzt sein*). Die Beispiele 12 bis 15 weisen keinen unmittelbar erkennbaren Sinnzusammenhang mit dem Ausgangsbeispiel auf. Beispiel 12 lässt aufgrund seiner Kürze viel Interpretationsspielraum, heisst aber wohl, dass die Mutter den Kopf schüttelt, wenn sie böse ist. *Böse sein* ist aber nicht gleichbedeutend mit *nicht einverstanden* sein; das Beispiel geht von einem falschen Wortverständnis aus. Beispiel 13 ist als Antwort unpassend. Es wird nicht klar, wer den Kopf schüttelt und was dies zu bedeuten hat. Ist es der Ich-Erzähler, der Fabienne nichts mehr geben will, also Nein sagt? 13 und 14 können Erklärungsversuche darstellen, in welcher Situation jemand den Kopf schüttelt. Beispiel 14 schildert die Situation, in der sich das Kind befindet: Es schaut fern, die Mutter ist damit aber nicht einverstanden und schüttelt den Kopf. Satz 14 wirkt jedoch ohne beträchtliche Interpretationsleistung des Lesers als Antwort auf den vorgelegten Phraseologismus unsinnig und wird deshalb in die Kategorie N eingeteilt. Beispiel 15 ist nicht weiter interpretierbar, da die Gründe fehlen, warum jemand den Kopf nicht schütteln

darf. Die Beispiele 16 bis 21 liefern alle wörtliche Übersetzungen. Sie beschreiben die im Kinegramm enthaltene Bewegung und begründen diese in den meisten Fällen auch gerade. Einzig die Beispiele 22 und 23 weichen von den anderen ab. Beispiel 22 beschreibt eine Vorgeschichte. Daraus wird aber nicht klar, ob der Schüler den Phraseologismus nur rein wörtlich oder auch phraseologisch verstanden hat. Wenn die Mutter nicht gut aufgestanden ist, dann kann sie den Kopf tatsächlich bewegen, um allfällige Verspannungen zu lösen, sie kann sich aber auch verbal und vielleicht auch mit Gesten darüber beklagen, dass sie schon wieder schlecht geschlafen hat; oder sie ist empfindlich, erlaubt wenig und schüttelt bei jeder Gelegenheit (Anfrage des Kindes) den Kopf. Die unpräzise Aussage der Antworten reicht jedoch nur für die Kategorie **NFB**. 23 gibt genau das Gegenteil der richtigen Antwort als Lösung vor. Dies überrascht auf den ersten Moment, doch wenn man bedenkt, dass ein Nicken auch als Schütteln des Kopfes angesehen werden kann, wird die Überlegung, die zu dieser Antwort geführt hat, verständlicher, vor allem dann, wenn sie von einem fremdsprachigen Schüler kommt.

- e) **Interpretation:** Phraseologismus 2'13 (2'23) erweist sich für die meisten Kinder sowohl in der ungestützten wie auch in der gestützten Befragung als unproblematisch. Innerhalb der ungestützten Befragung widerspiegeln die Resultate die bereits mehrfach festgestellten und erwähnten Tendenzen. In der gestützten Befragung hingegen erreichen überraschenderweise diejenigen Schüler, die im Allgemeinen die Phraseologismen der gesamten Untersuchung am besten verstehen, die deutschsprachigen Drittklässler (71.43%), nicht die höchsten Werte. (Die Phraseologismen 4'23 und 5'23 werden von ihnen noch besser verstanden.) Die fremdsprachigen Drittklässler verstehen den Phraseologismus am besten, besser als ihre deutschsprachigen Klassenkameraden (77.78%). Auch die deutschsprachigen Erstklässler verstehen 2'13 (2'23) besser (75.00%) als die gleichsprachigen älteren Kinder; am schlechtesten verstehen – wie immer – die fremdsprachigen Erstklässler (38.89%). Von den insgesamt etwas mehr als 33% falschen Antworten entfallen am meisten (rund 23%) auf die Kategorie **w** mit dem Antwortbeispiel *den Kopf hin- und herbewegen*. Für viele Kinder scheint dies neben den rund 67% richtig erkannten Antworten (**e** = *Nein sagen*) die adäquate Paraphrase für das vorgelegte Beispiel. Da es sich bei 2'13 (2'23) um ein Kinegramm handelt, ist diese Antwort auch nicht grundlegend als falsch zu taxieren, da mit einem Kinegramm *konventionalisiertes nonverbales Verhalten sprachlich gefasst und kodiert*²⁹⁷ wird. Die Kinder fokussieren vor allem das nonverbale Verhalten, das für sie fast täglich sicht- und erlebbar ist. Das Kinegramm 2'13 (2'23) beschränkt sich nicht auf eine rein phraseologische Bedeutungsebene wie bei anderen Kinegrammen (*sich die Haare raufen*

²⁹⁷ Burger 98, 44.

etc.). Das nonverbale Verhalten des untersuchten Phraseologismus wird nach wie vor praktiziert. Darin liegt vermutlich auch der Grund, warum so viele Kinder 2'13 (2'23) so gut gelöst haben. Geradezu vernachlässigbar sind die Resultate der restlichen Kategorien. Die Werte von Kategorie **ü** liegen unter 9%. Das dazu gehörende Beispiel (*mit den Händen den Kopf halten und bewegen*) wird in den meisten Fällen verworfen; zu klar ist den Kindern die wörtliche oder die richtige Lösung. Dass die deutschsprachigen Drittklässler schlechter abschneiden als viele ihrer Kameraden hat mehrere Gründe. Einerseits kreuzen sie klar mehr Antworten bei den Kategorien **w** und **ü** an als ihre gleichaltrigen Klassenkameraden, andererseits wagen sie es als einzige Untergruppe auch einmal keine Antwort (**k**) zu geben, wenn sie nicht sicher sind. Die Tatsache, dass die deutschsprachigen Kinder der 3. Klassen ausgerechnet diesen einfachen Phraseologismus nicht wirklich sehr gut verstehen, führt zu der Annahme, dass die Kinder bei leicht und sehr leicht verständlichen Beispielen zu Überkorrekturen neigen. Die nahe liegende und auch richtige Lösung erscheint den Kindern mit grosser Wahrscheinlichkeit als zu einfach und so kreuzen sie das intuitiv richtig erkannte Beispiel nicht an, sondern suchen in Analogie zu den bereits gelösten Beispielen nach einer "anspruchsvolleren" falschen Lösung, die sich bei den Kategorien **w** und auch **ü** ja anbietet. Die Resultate zeigen auf jeden Fall die Unsicherheit der Kinder im Umgang mit phraseologischem Sprachmaterial: Bei Unsicherheiten wird primär der wörtlichen Übersetzung Vertrauen geschenkt, derjenigen Fassung, die ein deutschsprachiges Kind in der 3. Klasse problemlos lesen kann. Hier liegt vermutlich auch die Differenz zu den für einmal besser erkennenden fremdsprachigen Kindern. Ihnen gelingt es nicht, bei allen Phraseologismen, bei der Anwendung der deutschen Sprache grundsätzlich, alle einzelnen Wörter zu verstehen. Fremdsprachige Kinder sind darauf trainiert, den Sinn des Gesagten in synkretistischer Weise zu erfassen und so erkennen sie den vorgelegten Phraseologismus aufgrund seiner einfachen Wörter und aufgrund seiner einfachen Struktur. Die kurze richtige Antwort *Nein sagen* ist auch für fremdsprachige Kinde leicht les- und verstehbar und trägt dazu bei, dass 2'13 (2'23) am besten von allen Phraseologismen verstanden wird. Es drängt sich daher die Vermutung auf, dass Kinegramme nicht nur eine *kulturell kodifizierte Bedeutung*²⁹⁸ haben, sondern in einzelnen Fällen eine interkulturell kodifizierte. Dies ist ganz im Sinne von Lakoff, denn der *Grad der Übereinzelsprachlichkeit ist in den Fällen besonders hoch, in denen es sich um biologisch verwurzelte Übereinstimmungen bei der Wahl der Bildspenderbereiche handelt.*²⁹⁹

²⁹⁸ Burger, 1998, 61.

²⁹⁹ Dobrovol'skij, 1999, 108.

3.3.5.3 Phraseologismus 4'11 (4'21)

Phraseologismus: *jemandem den Schrank vernageln*

Beispiel: Da haben die Eltern ihrem Sohn den Schrank vernagelt.

jemandem den Schrank vernageln: den Handlungsspielraum einer Person einschränken; jemanden seiner Möglichkeiten berauben; jemanden daran hindern, etwas zu tun; jemanden behindern, seine Vorhaben umzusetzen.

Phraseologismus 4'11 (4'21) ist eine Neuschöpfung des Verfassers. Er existiert weder als Helvetismus noch ist eine Entsprechung im Binnendeutschen bekannt. Eine metaphorische Transparenz ist denkbar. 4'11 (4'21) verhält sich in dieser Beziehung wie der schweizerische Phraseologismus *einen Schuh voll herausziehen (Haare lassen müssen, gehörig Schaden nehmen)*³⁰⁰, dessen metaphorische Transparenz gänzlich verloren gegangen ist. Dennoch wurde 4'11 (4'21) während der Befragung wie ein real existierender Phraseologismus behandelt und soll nun auch hier so besprochen werden.

- a) Phraseologismus 4'11 (4'21) wird grundsätzlich schlecht „*erkannt*“³⁰¹. Er ist sowohl in der Gruppe C wie auch in der gesamten Untersuchung der von allen Befragten am zweitschlechtesten erkannte Phraseologismus. Sein **Gesamterkennungswert** liegt bei 18.51%; in der Rangreihenfolge aller Phraseologismen belegt er den 19. Rang. Schlechter wird nur das Kinegramm 2'11 (2'21), ebenfalls in der Gruppe C, verstanden.

Hinsichtlich aller Kinder liegt Phraseologismus 4'11 in der **ungestützten** Befragung mit einem Prozentwert von 3.54% auf dem zweitletzten (9.) Rang. Während die fremdsprachigen Kinder nur gerade 1.09% (Rang 10) *richtige* Antworten liefern und damit weniger Items erkennen als die deutschsprachigen Schüler, schneiden diese mit 4.07 % und Rang 9 leicht besser ab. Hinsichtlich der beiden Klassenstufen zeigt sich wiederum das gewohnte Bild. Die ersten Klassen erkennen kein einziges Item richtig (Rang 10), die Drittklässler immerhin 3.45%. Sie erreichen damit den unwesentlich besseren 9. Rang. Alle Werte der ungestützten Befragung liegen ausserordentlich tief.

In der **gestützten** Befragung präsentiert sich das Bild ähnlich. Phraseologismus 4'21 liegt hinsichtlich aller Kinder auf dem 8. Rang. Die Befragten verstehen rund einen Drittel (33.48%) der vorgelegten Items. Bei den deutschsprachigen Kindern zeigen sich Wert (36.69%) und Rang (8) ähnlich dem Gesamtwert, bei den fremdsprachigen liegt er deutlich tiefer: Nur noch knapp ein Viertel (24.14%) der Kinder erkennen 4'21. Die Fremdsprachigen

³⁰⁰ Burger, 1998, 198.

³⁰¹ Unter 3.3.5 wird zur Problematik der Verwendung der Begriffe verstehen und erkennen Stellung genommen.

belegen damit den Schlussrang (10). Die beiden Klassenstufen liegen zwar rangmässig nicht weit auseinander (1. Kl.: 9., 3. Kl.: 8.), doch die Prozentwerte unterscheiden sich erheblich. Die Erstklässler verstehen nur rund einen Fünftel (21.49%, Rang 9) der vorgelegten Items, die Drittklässler das Doppelte (47.17%), liegen aber damit innerhalb ihrer Gruppe auch nur auf dem 8. Rang.

- b) Phraseologismus 4'11 (4'21) wird in der gestützten Befragung (21) um ein Vielfaches besser verstanden als in der ungestützten (11). **Faktor F1** (= 9.46) weist hinsichtlich aller Befragten den zweithöchsten Wert der gesamten Untersuchung auf. Zwischen den beiden Befragungen findet ein enormer Sprung der Erkenntnis statt, dies sowohl in der Gesamtbetrachtung wie auch bei den einzelnen Untergruppen. Die vorgegebenen Antworten helfen den Kindern stark; sie erkennen in der gestützten Befragung teilweise das Zweiundzwanzigfache (Fremdsprachige: 22.15) der ungestützten Befragung. Bei den deutschsprachigen Kindern liegt F1 mit 9.01 recht hoch, doch bei den Fremdsprachigen erreicht F1 mit dem Faktor 22.15 den höchsten Wert der gesamten Untersuchung. Vergleichbar mit den Deutschsprachigen, allerdings leicht höher, präsentiert sich der Wert der 3. Klassen (F1 = 13.67). Ebenso vergleichbar ist der Wert der 1. Klassen (F1 = 21.49) mit demjenigen der fremdsprachigen Schüler (vgl. oben). Die beiden Untergruppen **f** und **1. Kl** profitieren mit Abstand am meisten von der gestützten Befragung. Waren beide Gruppen in der ungestützten Befragung kaum in der Lage, nur eine einzige richtige Antwort zu geben, so steigern sie sich in der gestützten Befragung hinsichtlich der Prozentwerte gewaltig, die Rangierung hingegen bleibt schlecht.

- c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E		1. Wenn man jemandem etwas verbietet.
	RB 2. Wenn man irgendwohin will, dann sagen die Eltern nein	3. Die Eltern lassen ihren Sohn nicht ausziehen.
	EFB 4. Die Eltern haben ihrem Sohn den Mund zugemacht.	5. Die Eltern haben ihrem Sohn eine Strafe gegeben.
N	6. Würd ich nagel Mami Papi heslich.	7. Weil er drinnen im Schrank die Wände angemalt hat. 8. Das Holz ist voll Nägel.
	FB 9. Das sind freche Eltern. 10. Die Eltern haben mit ihrem Sohn ganz fest geschumpfen.	12. Die Eltern hatten ihren Sohn eingesperrt. 13. Die Eltern schumpfen mit dem Sohn.
	11. Dass das Kind nicht auport ³⁰² neue Kleider nimmt.	14. Die Eltern wollen nicht, dass der Sohn dreckige Kleider anzieht.

³⁰² allport = Schweizerdeutsch für *jeden Augenblick / oft / immer wieder*.

FBW		15. Wenn jemand den Schrank nageln muss.
W	16. Die Eltern vernagelten den Sohn den Schrank. 17. Sie haben dem Sohn den Schrank vernagelt. 18. Der Bub vernagelt dem Vater der Schach.	19. Die Eltern von Jonas haben den Schrank vernagelt. 20. Die Eltern nageln dem Sohn den Schrank.

- d) **Zu den Beispielen:** Bei 1 wird der Phraseologismus gleich paraphrasiert, wie dies der Verfasser willkürlich auch getan hat. 2 und 3 umschreiben die Paraphrase mit einem Beispiel, wobei 3 sehr konkret und anschaulich - möglicherweise vom Erfahrungshintergrund des antwortenden Kindes ausgehend - formuliert ist. Die Beispiele 4 und 5 streifen den Sinn des Phraseologismus noch, sie liegen inhaltlich jedoch schon weiter entfernt. Beide Kinder (4 und 5) verstehen das vorgelegte Item phraseologisch und suchen nach einem passenden Beispiel, um den phraseologischen Gehalt zu formulieren. Antwort 4, selbst ein schweizerdeutscher Phraseologismus, gehört eindeutig in die Kategorie **E**, da es das Element des Hindernis, das Element der elterlichen Übermacht und Gewalt klarer umschreibt als Beispiel 5, das allgemeiner gehalten ist. 5 bewegt sich nahe an der Grenze zur Kategorie **NFB** und liegt nahe bei den Beispielen 10 und 13, welche den Inhalt von 4'11 (4'21) als bloße Massregelung (und damit zu weit von der *richtigen* Paraphrase entfernt) sehen. Beispiel 5 hingegen enthält neben einer möglichen Massregelung auch eine Sanktion, die in der Paraphrase des vorgelegten Phraseologismus 4'11 (4'21) ebenfalls enthalten ist. Die Beispiele 6 bis 8 greifen ein einzelnes Wort auf und stellen es in einen neuen Zusammenhang. Bei 6 übernimmt das schreibende Kind (ein Erstklässler) selbst die Rolle des *Nagelnden* und beschreibt die negativen Reaktionen der Eltern auf ein solch unübliches *Spielverhalten* (in diesem Sinne versteht das Kind Phraseologismus 4'11 (4'21) wörtlich). Dasselbe gilt für Beispiel 7. Hier wird allerdings kein Ich-Erzähler verwendet, die persönliche Betroffenheit ist weniger spürbar. Damit aber die handelnde Person (er) den Schrank nicht noch mehr innen anmalen kann, nageln ihn die Eltern zu. Bei den falschen Beispielen 9 bis 14 wird das (Fehl-) Verhalten der Eltern beschrieben oder kommentiert. Bei 9 wird die elterliche Aktion als fehlerhaft eingestuft und kommentiert, bei 10, 12 und 13 lediglich beschrieben. Ob bei 9 nur das Zunageln oder möglicherweise auch das Einsperren des Kindes gemeint ist, kann nicht eruiert werden. Bei den Beispielen 11 und 14 stehen nicht die Eltern im Vordergrund, sondern die Kinder, deren Fehlverhalten dargestellt wird. Den befragten Kindern scheint das Zunageln des Schrankes offensichtlich eine geeignete Massnahme gegen Kinder, die zu oft die Kleider wechseln oder die dreckigen anziehen (die sich offenbar auch im Schrank befinden). In den Beispielen 11 und 14 wird das im Phraseologismus beschriebene Verhalten der Eltern als sinnvoll taxiert und akzeptiert.

- e) **Interpretation:** Für die gestützte wie die ungestützte Untersuchung und auch für alle Untergruppen gilt: Phraseologismus 4'11 (4'21) wird von den befragten Kindern kaum verstanden. Grundsätzlich fällt es fast allen Kindern schwer, eine adäquate Paraphrase für den vorgelegten Phraseologismus zu liefern. In der **ungestützten** Befragung entfallen auf die beiden Kategorien **U** (sprachliches Unvermögen, 28.90%) und **FB** (falsches Beispiel, 27.06%) prozentual die meisten Antworten der Kategorie **N**. Die Werte liegen bei etwas mehr als einem Viertel, damit aber nicht in einem extrem hohen Bereich. Bei der Kategorie **U** haben die Kinder bei rund einem Viertel der vorgelegten Items mehrere Teile des Satzes rot angestrichen. In erster Linie markiert wurde das Verb *vernageln*, das den Kindern in dieser Form kaum geläufig sein dürfte. Hilfreich ist aber sicher der deutliche Bezug zum Nomen *Nagel*. Aufgrund der synkretistischen Verstehensweise der Kinder ist es wahrscheinlich, dass viele Schüler das unbekannte Verb aufgrund des bekannten Nomens spontan richtig interpretiert und damit zu einer moderaten Fehlerquote bei der Kategorie **U** beigetragen haben. Wie schon mehrmals festgestellt, liefern die fremdsprachigen Kinder aufgrund ihrer im Alltag erworbenen Verstehensstrategie auch hier ein doppelt so gutes Resultat wie die deutschsprachigen Kinder. Die falschen Beispiele (27.06%, vgl. auch Absatz c) orientierten sich weitgehend an einer wörtlichen Übersetzung des im Phraseologismus beschriebenen Tatbestandes. Die meisten Beispiele zeigen Bezüge zum semantischen Umfeld der beiden Begriffe *Nagel* und *Schrank*. Den Kindern steht dabei das Wortfeld Schrank näher, da es sich dabei um einen Gegenstand aus ihrem Alltag handelt. Die (falschen) Beispiele zeigen dies deutlich. Die Kinder nehmen immer Bezug auf ihre eigene Lebenswelt und versuchen, Verknüpfungen zu ihrem Alltag herzustellen. Dabei bleiben einzelne Schlüsselwörter oder auch ganze Satzteile unbeachtet. Viele Kinder zweifeln nicht daran, dass die im Phraseologismus beschriebene Handlung auch in der Realität stattfinden kann. Sie schliessen die Möglichkeit nicht aus, dass ihre Eltern ihnen eines Tages *den Schrank vernageln*, weil sie nicht wollen, dass ihr Kind immer wieder neue Kleider anzieht (vgl. Beispiel 11). Die Möglichkeit, dass der ihnen vorgelegte Ausdruck phraseologisch sein könnte, ziehen die wenigsten in Betracht. Im Gegensatz zum zweiten Konstruierten Idiom 4'13 (4'23), der sehr gut verstanden wird, erweckt 4'11 (4'21) bei den meisten Kindern nicht den Verdacht, er könnte nicht wörtlich gemeint sein. Für die Kinder ist die in 4'11 enthaltene Handlung zu wenig absurd und offensichtlich nicht unmöglich. Obwohl sie zwar weit von ihren Erfahrungen im Alltag entfernt ist, erweckt sie zu wenig Widerspruch, um auf die phraseologische und damit richtige Lösung auszuweichen.

In der **gestützten** Befragung wird Phraseologismus 4'11 (4'21) zwar um ein Vielfaches besser verstanden als in der ungestützten Befragung, es findet vor allem im Vergleich zu den anderen Phraseologismen eine deutliche Steigerung des Erkennens statt. Doch wiederholt

sich dasselbe wie bei den anderen sehr schlecht gelösten Phraseologismen: Mit einer sehr geringen Zahl oder sogar keiner einzigen richtigen Antwort in der ungestützten Befragung ist eine deutliche Steigerung in der gestützten Befragung nur allzu wahrscheinlich. Auch wenn die Faktoren **F** hohe Werte aufweisen, ändert sich wenig an der gesamten Rangierung des Phraseologismus. Die grösste Zahl Antworten liegt in der Kategorie **w** mit dem Antwortbeispiel *jemandem Nägel in seinen Schrank einschlagen*. Bei 40.97% der Items entscheiden sich die Schüler dafür, die wörtliche Lösung anzukreuzen. Die Werte für die Kategorien **u** (sprachliches Unvermögen) und **k** (keine Antwort) liegen unter einem Prozent. In der gestützten Befragung zeigen die Kinder also, dass sie grundsätzlich die einzelnen Wörter verstehen, selbst das unter Umständen unbekannte Verb *vernageln*, das im Schweizerdeutschen durchaus gebräuchlich ist. Erstaunlich viele Kinder (14.10%) entscheiden sich jedoch für ein Fragezeichen (**f**). Aufgrund von Erkenntnissen aus der Testpsychologie kann davon ausgegangen werden, dass Kinder eher eine der drei Antworten ankreuzen als das ungeliebte Fragezeichen, das ihre Hilflosigkeit offen legt. Daher ist die überraschende Zahl der Kreuze bei Kategorie **f** doch ein deutlicher Hinweis dafür, dass bei einigen Befragten Unsicherheiten auftauchten. Die phraseologische Bedeutung (*jemandem seine Möglichkeiten wegnehmen*³⁰³) leuchtet immerhin rund einem Drittel aller Befragten ein. Deutlich verworfen wird auch die unsinnige Bedeutung (*als Schreiner arbeiten*). Entweder ist den Kindern die Berufsbezeichnung nicht geläufig und sie haben einfach einen ihnen verständlicheren anderen Satz angekreuzt oder die vorgeschlagene Antwort hat auch für sie nichts mit dem vorgegebenen Phraseologismus zu tun. Auch in Schülerbeispielen findet sich nirgends eine Anspielung auf das genannte Handwerk. Es ist offensichtlich, dass die in 4'11 (4'21) erwähnten Gegenstände (*Hammer* und *Schrank*) nicht zwingend mit einem Schreiner in Verbindung gebracht werden müssen. In Anlehnung an das altbekannte Sprichwort von der Axt und vom Zimmermann lässt sich in Bezug auf 4'11 (4'21) das folgende ableiten: Hammer und Nagel im Haus ersetzen den Schreiner. Die befragten Kinder hätten weder die Originalfassung noch die Modifikation verstanden, denn beide haben wenig bis nichts mit ihrem unmittelbaren Alltag zu tun. Diese Nähe und Verbundenheit zwischen Gelebtem und Gesagtem und zwischen Gesagtem und Gemeintem ist wohl einer der entscheidendsten Faktoren in der Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Der folgende Phraseologismus liefert den Beweis dafür.

³⁰³ Die Paraphrase orientiert sich am schweizerdeutschen Sprachgebrauch (*öpperem sini Möglicheite wägnä*) und vermeidet mit Blick auf die Sprachkompetenz der Befragten bewusst die elegantere Genitivkonstruktion.

3.3.5.4 Phraseologismus 4'13 (4'23)

Phraseologismus: **jemandem die Torte in den Kübel werfen**

Beispiel: *Da haben mir meine Freunde aber die Torte ganz schön in den Kübel geworfen.*

***jemandem die Torte in den Kübel werfen:** jemandem etwas verderben; jemandem etwas vermiesen; jemandem etwas mutwillig oder böswillig kaputt machen, an dem er Freude hat.*

4'13 (4'23) ist analog zu Phraseologismus 4'11 (4'21) eine Neuschöpfung des Verfassers. Auch dieser Phraseologismus existiert im realen Sprachgebrauch nicht. 4'13 (4'23) soll wiederum wie alle anderen - real existierenden - Phraseologismen behandelt und besprochen werden. Für die befragten Kinder existierte 4'13 (4'23) ohne Frage als reales Item; dem Verfasser lieferte die unter 3.3.5 ausgeführte Annahme doch einige Erkenntnisse über den Mechanismus des Verstehens von Phraseologismen.

- a) Phraseologismus 4'13 (4'23) wird von allen Kindern der gesamten Untersuchung relativ gut verstanden. Mit dem 8. Gesamtrang liegt er im vorderen Bereich des Mittelfelds. Er ist der letzte der acht Phraseologismen, die einen **Gesamterkennungswert** von über 40% aufweisen. Der Wert für die ungestützte Befragung liegt zwar unter der 50%-Marke, jener der gestützten jedoch massiv (68.31%) darüber. 60% aller befragten Phraseologismen werden schlechter beantwortet und verstanden als 4'13 (4'23). Überraschenderweise verhält sich Phraseologismus 4'13 (4'23) trotz seiner Besonderheit völlig durchschnittlich.

Hinsichtlich aller Befragten liegt 4'13 in der **ungestützten** Befragung auf dem vierten Gesamtrang. Auch innerhalb der Untergruppen zeigen sich nur geringe und wenig ungewöhnliche Abweichungen. Die deutschsprachigen Kinder erreichen einen Wert von 26.92% und Rang 4, die fremdsprachigen bei gleichem Rang aber nur einen Wert von 5.56%. Bezogen auf die Prozentwerte fallen die fremdsprachigen Kinder gegenüber den anderen Untergruppen deutlich ab, positionieren sich aber innerhalb ihrer Kategorie folgerichtig. Die dritten Klassen erkennen 19.53% der vorgelegten Items richtig und platzieren sich damit auf dem 5. Rang; die 1. Klässler erreichen den 4. Rang mit 18.92%. Das Fazit ist wie bei den meisten anderen durchschnittlichen Phraseologismen dasselbe: Deutschsprachige Drittklässler verstehen am besten, fremdsprachige Erstklässler am schlechtesten, die deutschsprachigen Erstklässler liegen mit den fremdsprachigen Drittklässlern zusammen im vergleichbaren Wertbereich. Alle befragten Kinder erkennen in der ungestützten Befragung teils massiv weniger Phraseologismen als in der gestützten.

Während sich Phraseologismus 4'13 (4'23) in der ungestützten Befragung eher unauffällig verhält, so verblüfft er mit den Rangwerten der **gestützten** Befragung: Phraseologismus 4'23 liegt hinsichtlich aller Befragten mit einem Prozentwert von 68.31%³⁰⁴ auf dem ersten Rang. Die hohe Rangierung und Prozentzahl sind vor allem den deutschsprachigen Kindern (1. Rang und 77.48%) und den dritten Klassen (Rang 1, 76.38%) zu verdanken. Die fremdsprachigen Kinder erreichen mit 54.17% und dem 2. Rang zwar einen geringeren Wert als ihre Alterskollegen, es erkennen jedoch immer noch mehr als die Hälfte der Kinder den konstruierten Phraseologismus. Am schlechtesten schneiden – wie fast immer – die ersten Klassen ab. 4'23 liegt aber auch bei dieser Untergruppe auf dem 2. Rang und wird von 50.00% der Kinder erkannt. Die Differenzen innerhalb der Untergruppen weichen auch beim vorliegenden Sonderfall nicht vom üblichen Schema und der üblichen Reihenfolge der Unterkategorien (3/d, 3/f und 1/d, 1/f) ab. Alle Kinder verstehen Phraseologismus 4'23 gut bis sehr gut.

- b) Auch in Bezug auf den Vergleichsfaktor zwischen den beiden Untersuchungen 13 und 23 verhält sich Phraseologismus 4'13 (4'23) ganz der allgemeinen Tendenz entsprechend. Er wird in der gestützten Befragung (23) deutlich besser verstanden als in der ungestützten (13). **Faktor F2** weist hinsichtlich aller Befragten den mittelhohen Wert von 3.54 auf. Zwischen den beiden Befragungen ist hinsichtlich des Erkennens eine sehr deutliche Differenz auszumachen. Bei den Deutschsprachigen liegt F2 bei 2.88, bei den Fremdsprachigen hingegen deutlich höher (F2 = 9.74). Die fremdsprachigen Kinder sind also sehr viel mehr auf eine vorgegebene Antwort angewiesen, um eine zutreffende Antwort geben zu können als ihre deutschsprachigen Klassenkameraden. Bei den Klassenstufen zeigen sich eher unerwartete Ergebnisse: Bei den ersten Klassen beträgt F2 = 2.64. Das ist der tiefste F2-Wert aller Untergruppen. Er steht allerdings in direkter Relation zum schlechtesten Prozentwert aller Untergruppen in der ungestützten Untersuchung; dieser wird ebenfalls von den ersten Klassen erreicht. Die dritten Klassen liegen in einem vergleichbaren Bereich wie die deutschsprachigen Kinder (F2 = 3.91); sie erkennen in der gestützten Untersuchung mit Hilfe einer vorgegebenen Antwort immerhin fast viermal mehr Items als in der ungestützten Befragung.

³⁰⁴ Das ist hinsichtlich aller Befragten der zweithöchste Wert der ganzen Untersuchung; höher liegt nur 6'21 mit 76.21%.

c) Ausgewählte Beispiele von Schülerantworten:

	1. Klasse	3. Klasse
E	1. öppis verderben.	2. Dass man jemanden etwas ruiniert. 3. Sie haben ihm etwas vermässelt. 4. Das bedeutet, da haben sie mir etwas ganz schön vermiest.
FB	5. Jemandem die Torte in den Kübel werfen, bedeutet reinlegen.	6. Wenn sie mich oder andere dreinlegen. 7. Meine Freunde haben mich reingelegt.
N	8. Sie hat die Torte jemand an den Kopf gewerft. 9. Seine Freunde händ Torte schön in den Ofen geworfen. 10. Ich backe die Torte. 11. Wenn ich ein Papier in den Kübel schmeisse, dann ist es ein Tor.	12. Das ist eine neue Verzierung. 13. Ich bin ganz schön mutig.
FB	14. Das ist wenn man verrückt ist und wenn man sie nicht gern hat. 15. Da hab meine Freund schön beleidigt auf mich. 16. Wenn dir jemand den Kuchen in den Kübel werft, dann wird das Kind sauer. 17. Ich bin traurig. 18. Das darf man gar nicht. 19. Sie sind dumm.	20. Meine Freunde haben mich sehr enttäuscht. 21. Meine Freunde erlauben sich einen Scherz. 22. Ein Fest kaputt machen. 23. Sie haben ihm die Torte kaputt gemacht. 24. Wenn die Torte alt ist, dann werft man sie in den Kübel. 25. Ist die Torte nichts wert, kann man sie dem Nachbarn schenkt. 26. Sie haben Tortenschlacht gemacht.
W	27. Meine Freunde meine Torte in den Kübel geworfen.	28. Das bedeutet: Dem Freund die Torte in den Kübel werfen. 29. Sie haben mir die Torte schon weggeworfen. 30. Ich werfe nie an meinem Freund eine Torte in den Kübel. 31. Meine Freunde werfen die Torte in den Kübel.

d) Zu den Beispielen: Bei Phraseologismus 4'13 (4'23) gibt es zwar *richtige* Antworten (vgl. Beispiele 1 bis 4), jedoch keine richtigen Beispiele (RB), wie dies bei anderen Phraseologismen der Fall ist. Es gibt hingegen Grenzfälle. Die Beispiele 14, 15, 20 und 21 geben im Gegensatz zu anderen, die nur eine wörtliche Paraphrase liefern, eine halbwegs phraseologische Erklärung ab. Sie beschreiben alle entweder eine Vorgeschichte (jemand ist wütend oder beleidigt und *wirft die Torte in den Kübel*, bei 14 und 15) oder eine Folge der im Phraseologismus beschriebenen Aktion (jemand ist enttäuscht oder vom schlechten Scherz überrascht, *weil ihm Freunde die Torte in den Kübel geworfen haben*). Alle Beispiele schliessen jedoch nicht eindeutig aus, dass die Handlung des Phraseologismus im wörtlichen

Sinne stattfinden kann oder stattgefunden hat. Am ehesten als richtiges Beispiel hätte 14 gelten können, da es sich von der Wortwahl her am wenigsten am Ausgangsbeispiel orientiert und die Paraphrase allgemeingültig formuliert ist. Aufgrund der doppelten Interpretationsmöglichkeit wird aber auch 14 der Kategorie N zugeordnet. Die Kategorie **FB** (5 bis 7) enthält Beispiele, die zwar eine mögliche und auch sinnvolle Paraphrase liefern; diese trifft aber die *richtige*, d.h. die vom Verfasser dem Phraseologismus zugeordnete nur am Rande. Wenn man *jemandem etwas kaputt macht*, *jemandem etwas vermiest*, dann *legt man diese Person* in gewisser Weise auch *hinein*: Erwartungen, die man an eine Person gestellt hat, werden nicht erfüllt, das Resultat ist - wie dies in Beispiel 20 formuliert ist - Enttäuschung. Die Beispiele 8 bis 11 greifen einzelne Schlüsselwörter aus dem wörtlich verstandenen Ausgangsbeispiel heraus und entfernen sich zunehmend selbst vom wörtlichen Sinn des Phraseologismus. Beispiel 8 enthält in Ansätzen noch eine phraseologische Komponente, in dem das Wort *Kübel* mit *Kopf* ersetzt wird, der das Ziel des Wurfes ist. Wie die nachfolgenden Beispiele bewegt sich schon 8 in einem anderen *scenario*. Beispiel 9 bleibt vollständig auf der wörtlichen Ebene. Vorhanden sind die Schlüsselwörter *Torte* und *werfen*, neu hinzu kommt der *Ofen*, in den die Torte geworfen wird. Das antwortende Kind setzt wohl aufgrund seiner Sprachkompetenz die beiden Begriffe *Kuchen* und *Torte* gleich. Beispiel 10 ersetzt die Handlung: aus *werfen* wird *backen*. Das antwortende Kind hat nur noch den Begriff *Kuchen* heraus gegriffen und beschreibt seine Perspektive und seinen Bezug zum Stichwort *Kuchen*. Das Ausgangsbeispiel bleibt völlig ausgeblendet. Dies trifft in erhöhtem Mass noch auf Beispiel 11 zu. Der tamilische Bub greift im Fall des Wortes *Torte* nur noch ein Fragment des Ausgangswortes heraus und beschreibt eine ihm offenbar bekannte Handlung, die er in seiner Phantasie mit dem Schlüsselwort *Kübel* und dem neu gesetzten Wort *Tor* in Verbindung bringt. 11 ist ein Paradebeispiel für synkretistisches Verstehen. Während Beispiel 12 unsinnig und nicht nachvollziehbar ist, beschreibt 13 möglicherweise die Voraussetzungen für die im Phraseologismus beschriebene Handlung. Insofern könnte 13 auch in die Kategorie **NFB** eingeteilt werden. Der kaum nachvollziehbare Bezug zum Ausgangssatz spricht jedoch mehr für die reine Kategorie N. Die Beispiele 16 bis 26 weisen unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte auf: Auf der einen Seite stehen die betroffenen oder beteiligten Personen im Mittelpunkt, auf der anderen die Sache, d.h. die Torte. 16, 17 und 22 verweisen auf die Wirkung, welche die im Phraseologismus 4' 13 (4'23) beschriebene und wörtlich übersetzte Handlung auf die Opfer hat, die Beispiele 18 und 19 kommentieren die Handlung und verurteilen die Täter. Die Beispiele 23 bis 26 fokussieren die Torte. Bei 23 wird die Wirkung der im Phraseologismus beschriebenen Handlung auf die Torte festgehalten, in den beiden folgenden Beispielen die Gründe dafür, warum eine Torte in

den Kübel geworfen, resp. dem Nachbarn geschenkt³⁰⁵ werden kann. Beispiel 26 beschreibt die Vorgeschichte zu 4'13 (4'23): Nach einer Tortenschlacht kann eine Torte getrost in den Kübel geworfen werden, ihren eigentlichen Zweck kann sie nicht mehr erfüllen.

- e) **Interpretation:** Phraseologismus 4'13 (4'23) stellt für die meisten Kinder sowohl in der ungestützten wie auch in der gestützten Befragung kein grosses Problem dar.

Innerhalb der **ungestützten** Befragung bewegen sich die Resultate in einem mittleren bis guten Bereich und folgen den bereits mehrfach erwähnten Tendenzen. Die Werte für die Unterkategorien **K** (keine Antwort) und **W** (Wiederholung) bewegen sich im niederen Bereich von rund 10%, sind also vergleichbar mit den Werten der anderen Phraseologismen. Markant höher liegen aber die Werte für die Kategorien **U** (sprachliches Unvermögen) und **FB** (falsche Beispiele). Innerhalb der nicht erkannten Antworten **N** machen beide Unterkategorien je rund einen Drittel aus (U: 30.67%, FB: 38.04%). Die antwortenden Kinder scheitern bei Phraseologismus 4'13 (4'23) in erster Linie daran, dass sie ihn mit einem falschen Beispiel paraphrasieren. Die Beispiele unter Abschnitt c) und die daran anschliessenden Kommentare zeigen die möglichen Gründe für den hohen Anteil an falschen Beispielen auf. Die hohe Zahl der Antworten innerhalb der Kategorie **U** sind eher überraschend. Das Ausgangsbeispiel erscheint im Vergleich zu anderen Phraseologismen sprachlich nicht sonderlich problematisch. Wörter wie *Torte*, *Kübel* oder *geworfen* dürften allen Kindern grundsätzlich klar sein, doch in der Kombination, also so, wie sie den Kindern in der Untersuchung vorgelegt wurden, waren sie offensichtlich nicht mehr erkennbar und wurden in 30.67% der nicht erkannten Fälle rot angestrichen. Die rote Farbe ist vermutlich weniger ein Indiz für die Tatsache, dass die Kinder die einzelnen Wörter nicht verstanden haben, sondern dafür, dass sie mit dem ganzen vorgelegten Ausdruck nicht zurecht kamen und aus diesem Grund die zentralen Begriffe oder den ganzen Ausdruck markiert haben.

In der **gestützten** Befragung hingegen erreicht 4'13 (4'23) Spitzenwerte. Die zutreffende Paraphrase *jemandem etwas Schönes verderben* wird mit grossem Abstand am meisten angekreuzt (**e**: 68.31%). Von den insgesamt 31.69% falschen Antworten entfallen am meisten (19.67%) auf die Kategorie **w** mit dem Antwortbeispiel *eine Torte in den Abfall werfen*. Die wörtliche Paraphrase scheint für rund einen Fünftel der Kinder der richtige Antwort zu sein. Die Vorgabe ist einleuchtend und einfach: Das Wort *Kübel* wird mit *Abfall* ersetzt, ansonsten bleibt sich die Aussage gleich. Die Werte von Kategorie **ü** liegen bei geringen 8.74%. Das dazu gehörende Beispiel (*als Bäcker arbeiten*) wird in den meisten Fällen verworfen, die

³⁰⁵ Kinder beschreiben immer Beispiele aus ihrem unmittelbaren Erfahrungshorizont. Das Verhältnis des schreibenden Kindes zu seinem Nachbarn scheint nicht ungetrüb.

wörtliche, vor allem aber die richtige Lösung ist den Kindern allzu klar. Die restlichen Unterkategorien (**k**, **u**, **f**) von **N** verzeichnen bei allen Klassenstufen keine Einträge. Das heisst, dass alle Kinder mindestens ein Kreuz gesetzt haben, dass sie nichts rot angestrichen haben und dass sie im Gegensatz zum anderen Konstruierten Idiom keine Fragezeichen gesetzt haben. Die Kreuze beschränkten sich bei Phraseologismus 4'13 (4'23) nur auf die drei Kategorien **e**, **w**, **ü**. 4'23 wird in der gestützten Befragung von allen Items am besten erkannt; in diesem Sinne kann er geradezu als Idealfall betrachtet werden. Dass es sich ausgerechnet bei diesem Phraseologismus, einem konstruierten Beispiel, um ein Item mit sehr guten Werten handelt, ist doch überraschend. Andererseits hilft gerade diese Tatsache, den wahrscheinlichen Denkvorgängen eines Kindes bei der Lösung der vorgelegten Items auf die Spur zu kommen.

3.3.6 Zusammenfassung Gruppe C

Im folgenden soll anhand von Phraseologismus 4'23 das Denkschema eines Kindes aufgezeigt werden, das 4'13 (4'23) und vermutlich auch die anderen Phraseologismen der **gestützten Befragung** mittels Negativauswahl richtig erkannt hat. Ein Kind beurteilt bei allen drei Antwortmöglichkeiten die Differenz zwischen dem semantischen Gehalt des Ausgangssatzes (in den Augen eines Kindes das *setting* 1) und dem semantischen Gehalt der zur Verfügung stehenden Antworten (*setting* 2, 3 oder 4). Für Kinder existiert im Gegensatz zu den Erwachsenen keine scharfe Grenze zwischen Realität und Phantasie. Die zu vergleichenden Aussagen beschreiben in ihren Augen nicht Fiktionen, sondern real existierende Handlungen und Begebenheiten. Jüngere Kinder gehen immer von sich und ihren Erfahrungen aus. Dies äussert sich in den Antworten zu den Phraseologismen (vgl. Abschnitt c) deutlich. Erstklässler sehen bei den Antworten häufig sich selbst als handelnde Person, wenn sie ein Beispiel machen, die Drittklässler, sprachlich und vor allem kognitiv reifer, wechseln die Perspektive und schreiben meistens über eine Drittperson. Bei der Auswahl der richtigen Antwort eliminiert ein antwortendes Kind diejenigen Möglichkeiten, bei denen die beiden *settings* nicht aufeinander passen, das heisst, die Differenz zwischen den transportierten Aussagen zu gross ausfällt. Es unterscheidet nicht bewusst zwischen phraseologischer oder wörtlicher Ebene, sondern entscheidet spontan aus seinem (Sprach-) Gefühl heraus, welche Lösung der kindlichen Logik folgend die richtige ist. Zeigt sich *setting* 1 (= die Vorgabe) mit *setting* 2 (= mögliche Lösung 1) als nicht annähernd kongruent, erweist sich also die inhaltliche Differenz zwischen den beiden Aussagen als zu gross, wird die Antwort nicht angekreuzt. Bezogen auf das vorliegende Beispiel heisst das: Die Antwort *als Bäcker arbeiten* (ü) ruft beim antwortenden Kind Bilder (*setting* 2) ab, die nicht mit den im Phraseologismus transportierten Bildern (*setting* 1) vereinbar sind. Konkret: Es gehört zwar zur Arbeit eines Bäckers, Torten zu fabrizieren, nicht aber diese in den

Abfall zu werfen. Die Differenz zwischen *setting* 2 (Arbeit des Bäckers) und *setting* 1 ist zu gross, die Antwortmöglichkeit wird verworfen. Auch bei der wörtlichen Paraphrase *w* erweist sich die Differenz zwischen den beiden *settings* noch als zu gross. Die Kinder erkennen zwar, dass die verbale Wortkette *eine Torte in den Abfall werfen* eine adäquate Lösung für den Ausdruck *jemandem eine Torte in den Kübel werfen* sein könnte, zweifeln jedoch angesichts der dritten Lösung am Realitätsgehalt der Lösung 2. Die beschriebene Handlung der Lösungsvariante *w* ist zwar real möglich, aber wenig wahrscheinlich. Konkret: Im Leben der meisten Kinder ist es vermutlich (Ausnahmen zeigen die Beispiele 24 bis 26) noch nie vorgekommen, dass tatsächlich eine Torte in den (Abfall-) Kübel geworfen worden ist. *setting* 1 und Lösungsmöglichkeit 2 sind wiederum wenig kongruent, das antwortende Kind wird auch diese Lösungsmöglichkeit nicht ankreuzen. Wenn die ersten beiden Lösungsmöglichkeiten verworfen werden, so bleibt dem Kind noch die dritte (vielleicht richtige) übrig. Diese kann aus verschiedenen Gründen angekreuzt werden: **Variante 1:** Das antwortende Kind ist sich bewusst, dass es Sätze gibt, die nicht wörtlich, sondern übertragen zu verstehen sind. Da die beiden ersten Antwortmöglichkeiten aufgrund mangelnder Kongruenz nicht gewählt worden sind, bleibt die dritte Antwort übrig, die, weil sie phraseologisch verstanden wird, am wenigsten Differenz zum Ausgangsbeispiel (*setting* 1) aufweist. **Variante 2:** Das antwortende Kind ist sich nicht bewusst, dass es Sätze gibt, die nicht wörtlich, sondern übertragen zu verstehen sind, hat aber die beiden ersten Antwortmöglichkeiten ebenfalls aufgrund mangelnder Kongruenz verworfen. Die dritte Antwort erscheint dem Kind am naheliegendsten, weil es die Analogie zwischen der *setting* 1 und der *setting* 3 am ehesten erkennen kann. Konkret: Eine Torte ist etwas Schönes, das man vielleicht als Geschenk anlässlich eines Geburtstages oder eines Festes (vgl. Beispiel 22) erhalten hat. Wenn diese Torte in den Kübel geworfen wird, dann wird etwas Schönes kaputt gemacht. Im Sinne von Lakoff wird hier gegen ein Metaphernmodell wie etwa GESCHENKTES IST UNANTASTABAR oder SCHÖNES IST HEILIG verstossen. Die richtige Lösungsmöglichkeit wird angekreuzt, weil zwischen ihr und dem Ausgangsbeispiel hinsichtlich der beiden *settings* am wenigsten Differenz ausgemacht werden kann. Je näher also die beiden *settings* beieinander liegen, umso eher wird das entsprechende Beispiel angekreuzt. Alle von den Ausgangsbeispielen evozierten Realitäten beschränken sich aber auf den Erfahrungshintergrund des einzelnen Kindes. Liegt ein Ausgangssatz oder eine Lösungsmöglichkeit fern der Alltagswelt oder sogar jenseits des kindlichen Erfahrungshorizonts, so kann das Kind für die Sätze keine vertrauten Bilder, keine Realitäten mehr finden. Als Folge davon wird es den vorgegebenen Satz nicht mehr mit dem Ausgangsbeispiel vergleichen können, da ihm ein Vergleichswert fehlt, und es wird das Beispiel negieren und ein anderes ankreuzen. Dasjenige nämlich, das zwar nicht vollständig kongruent ist, aber immerhin zwei *settings* aufweist, die miteinander verglichen werden können. Wenn *das Gesagte immer nur die Spitze des Eisberges darstellt, so gibt es notwendigerweise immer sehr viel Mitgemeintes, das seinerseits, wenn auch wiederum nur teilweise, verbalisiert werden kann*

und verbalisiert wird.³⁰⁶ Mit den Konstruierten Idiomen wurden Beispiele geschaffen, anhand derer der reziproke Prozess des Erkennens möglich gemacht wurde. Trotz der Mehrdimensionalität der Bedeutung konzentrieren sich die Paraphrasen auf bestimmte Elemente des lexikalischen Wissens wie z.B. *Schönes ist unantastbar*, *Geschenke werden sorgfältig behandelt* etc. Die Metaphernmodelle von Lakoff liefern den notwendigen theoretischen Hintergrund, um die vorliegenden empirischen Resultate zu verstehen.

3.4 Befragung und Schulbücher

Wenn die Ergebnisse bisher völlig losgelöst von ihrem Ursprung betrachtet wurden, so lohnt es sich, kurz einen Blick auf den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und den verwendeten Schulbüchern zu werfen. Die Bücher bilden die Grundlage des Deutschunterrichtes, ihr Inhalt ist Lernstoff. Man wird einwenden, dass mit Idiomen und Kinegrammen nur eine einzelne Gruppe von Phraseologismen und mit den Phraseologismen nur eine einzelnes sprachliches Phänomen untersucht worden sei, dass der Untersuchungsgegenstand im Schulalltag eine untergeordnete Rolle spiele und dies zu berücksichtigen sei. Dennoch: Die Untersuchung zeigt, dass die Befragten beider Klassenstufen zwar die einzelnen Wörter in den meisten Fällen verstehen, dass aber die in den Büchern enthaltenen Idiome und Kinegramme, welche eben durch mehr als ein einzelnes Wort gebildet werden, schlecht bis gar nicht verstanden werden. Da Texte aber nicht nur aus einzelnen Wörtern bestehen, sondern eben auch aus festen Verbindungen wie den Phraseologismen, bleibt die Frage, ob die Kinder denn auch die Texte, die in ihren Büchern enthalten sind, richtig verstehen können. Diese Frage müsste allerdings eine andere Untersuchung überprüfen.

Feste Wortverbindungen gehören unbestritten zu den wichtigsten Bestandteilen von Texten, enthalten mehr semantisches Potential als einzelne Wörter und bilden deshalb die Basis einer fundierten Sprachkompetenz. Wenn aber diese Wortverbindungen - wie es die Untersuchung zeigt - kaum oder nicht verstanden werden, dann fehlt es an Kompetenz. Die Ergebnisse der fremdsprachigen Kinder machen dies deutlich. In Analogie zu den Ergebnissen lässt sich folgern, dass die Sprachkompetenz eines durchschnittlichen fremdsprachigen Kindes der dritten Primarklasse mit grosser Wahrscheinlichkeit mit der Sprachkompetenz eines durchschnittlichen deutschsprachigen Kindes der ersten Primarklasse zu vergleichen ist. Es besteht als eine Kompetenz-Differenz von rund zwei Jahren. Dass die gleichen Kinder neben Deutsch auch noch andere Fächer belegen, in denen die Sprache auch eine zentrale Rolle spielt, lässt nochmals aufhorchen.

³⁰⁶ Häcki Buhofer, 2001, 11.

Es ist hier zwar nicht der Ort, aus den Ergebnissen pädagogische Konsequenzen zu ziehen, aber ein paar wenige Hinweise lassen sich trotzdem ableiten. Grundsätzlich können Lehrpersonen mit allen Kindern das Thema Phraseologie in geeigneter Form behandeln, ihren Blick für solche Sprachformen schärfen und ihr Verständnis für phraseologische und wörtliche Bedeutungen fördern. Geschieht dies spielerisch und sprachschöpferisch, wird der Lernerfolg nicht auf sich warten lassen. Die Untersuchung macht auch deutlich, dass der Arbeitsbereich *Textverständnis* von zentraler Bedeutung ist. Vielleicht gilt es einmal, genau zu prüfen, was die Kinder von einem behandelten Text wirklich verstanden haben, respektive, was sie meinen, verstanden zu haben.

Neben der Benutzerseite, die mir die wichtigere scheint, muss auch die Seite der Schulbuchproduzenten kurz beleuchtet werden. Betrachtet man die Verteilung der Phraseologismen innerhalb der Schulbücher, so lässt sich bei den Büchern der ersten Klassen durchaus ein vernünftiges Mass an Beispielen und ein bewusster Umgang mit dem Phänomen attestieren. Bei den Büchern der dritten Klassen wird der Inhalt der Texte zentraler, die Form³⁰⁷ und der bewusste Umgang damit rückt - abgesehen von einigen wenigen Texten - in den Hintergrund. Hier gibt es sicher noch Ausbaumöglichkeiten, die aber immer auch im Rahmen aller Anforderungen, die an das Fach Deutsch gestellt werden, betrachtet werden müssen.

Die Problematik der fremdsprachigen Kinder ist eine sehr vielschichtige und kann hier nicht in Kürze abgehandelt werden. Da mangelnde Sprachkompetenz aber eine enorme Behinderung in allen Lebensbereichen bedeuten kann, scheint mir klar, dass fremdsprachige Kinder noch viel mehr als ihre deutschsprachigen Klassenkameraden mit einem soliden sprachlichen Fundament ausgerüstet werden müssten. Dies braucht viel Zeit und viel Geld; doch damit wandelt sich die Fragestellung von einer wissenschaftlichen zu einer politischen.

³⁰⁷ Gemeint sind nicht Grammatik und Orthographie, sondern Stilformen und Sprachfiguren.

VII. Zusammenfassung und Diskussion

1. Zur Untersuchung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur empirischen Überprüfung theoretischer Erkenntnisse und Konstrukte aus dem Forschungsgebiet der Phraseologie. Im Brennpunkt des Interesses steht das kindliche Verständnis von ausgewählten Idiomen und Kinegrammen bei deutsch- und fremdsprachigen Kindern aus den ersten und dritten Klassen der Primarschule. Die Arbeit lässt sich grob in drei Bereiche gliedern: Zwei Kapitel befassen sich mit dem theoretischen Hintergrund (Kapitel II: Phraseologie, Kapitel III: Spracherwerb), zwei weitere mit dem verwendeten Textkorpus (Kapitel IV: Korpus, Kapitel V: Befragungen), ein einzelnes grosses, Kapitel VI, mit den Ergebnissen. In diesem letzten Kapitel, VII, sollen einerseits die wichtigsten Resultate der ganzen Untersuchung zusammengefasst, andererseits aber auch in Zusammenhang mit ihrem theoretischen Hintergrund gestellt und kritisch diskutiert werden.

Gestützt auf Theorien zur Phraseologie (vgl. Burger et al. 1982, Burger 1998 u. a.) und zum Spracherwerb (vgl. Buhofer 1980, Häcki Buhofer 1997, Schmidlin 1999 u. a.) wurde in einem ersten Schritt das Textkorpus definiert, erhoben und ausgezählt. Als Datenbasis wurden die sechzehn für das Schul- und Erhebungsjahr 1999/2000 offiziell vom Kanton vorgeschriebenen Schulbücher der ersten und dritten Primarklassen ausgewählt. Zwei Hauptgründe, warum ein klar definiertes Korpus einer beliebig zusammengestellten Auswahl von Phraseologismen vorgezogen wurde, sind in den folgenden kritischen Aussagen zu finden: *Systematische Befragungen haben den grossen Vorteil systematischer Datenerhebung, aber – gerade im Fall der Phraseologismen und besonders, wenn sie sich auf die besondere nichtwörtliche Bedeutung bzw. doppelte Bedeutungsstruktur richten – den ausgeprägten Nachteil, dass sie nicht den Sprachgebrauch erfassen und unzutreffende Interpretationen nahelegen können.*³⁰⁸ Mit der Auswahl des Korpus wurde nicht nur gewährleistet, dass die Erhebung systematisch erfolgen kann, sondern dass die verwendeten Phraseologismen - zumindest was ihre Verwendung innerhalb von Schulbüchern angeht - auch den aktuellen Sprachgebrauch erfassen. Durch die enge Einbettung des Korpus in einen limitierten Adressatenkreis werden Rückfragen an die Beteiligten möglich und zutreffende Interpretationen wahrscheinlich.

³⁰⁸ Häcki Buhofer, 1997, 227.

Nicht nur das Korpus, auch der Kreis der zu Befragenden wurde mit der Auswahl der Schulbücher definiert. Grundsätzlich verwenden, wie das Schmidlin (1999) festgestellt hat, Kinder aus allen Altersstufen Phraseologismen. Eine spezielle Erwerbsstrategie für Phraseologismen und ein besonderes Erwerbsalter zwischen 12 und 14 scheint nicht zu existieren (vgl. auch Buhofer, Spracherwerb). Dies sind Tatsachen, die für eine recht offene Auswahl der Probanden sprechen könnten. Es gilt jedoch zu beachten, dass sich Kinder der ersten und dritten Klassen, aus entwicklungspsychologischer Sicht betrachtet, in einer für das untersuchte Thema besonders sensiblen und günstigen Phase befinden. Einerseits sind sie schulisch und intellektuell allmählich in der Lage, die gestellten Probleme zu bewältigen, denn das *Verstehen von Texten, in denen eine potentielle Doppeldeutigkeit von Phraseologismen oder auch Einzelwörtern die zentrale Rolle spielt, erfordert eine bestimmte Entwicklungsstufe, die in der ersten und zweiten Klasse der Primarschule erreicht wird*³⁰⁹, andererseits lässt sich der zunehmende Fortschritt noch deutlich festhalten. Ein Unterfangen, dass bei älteren Kindern zunehmend schwieriger wird.

Als zentrale Ergebnisse der Auszählung des Korpus lassen sich festhalten, dass die fünf grössten Gruppen von syntaktisch-semantischen Kombinationen trotz der unterschiedlichen Anzahl von Büchern der beiden Klassenstufen und der unterschiedlichen Anzahl der darin gefundenen Beispiele in Bezug auf ihre prozentualen Anteile deckungsgleich sind, dass diese fünf Gruppen bei beiden Klassenstufen je rund 82% ausmachen und dass in den Schulbuchtexten von Erst- und Drittklässlern Phraseologismen mit einer semantisch-syntaktischen Kombination *mm/norm/2+SG/1* (vgl. Kapitel VI) mit Abstand am häufigsten auftreten. Mit andern Worten: Der Unterschied zwischen den beiden Korpora ist ein quantitativer, nicht ein qualitativer. Die dritten Klassen werden zwar in ihren Schulbüchern mit mehr Phraseologismen konfrontiert als die ersten Klassen, hinsichtlich der syntaktisch-semantischen Struktur gibt es aber bei mehr als 80% der Phraseologismen keine Unterschiede. Diese überraschende Nähe der beiden Korpora zueinander erlaubt es, sie nicht je getrennt, sondern in einer gleichen Befragung gemeinsam für beide Klassenstufen zu verwenden. Durch die Auszählung wurde es möglich, in der Konstruktion der Fragebogen (Kapitel V) eine begründete Rangreihenfolge hinsichtlich der syntaktischer Kombinationen und der Anzahl der zu stellenden Beispiele pro Kombination abzubilden.

Obwohl in beiden Klassenstufen die gleichen syntaktisch-semantischen Kombinationen vorkommen, haben Drittklässler sich innerhalb ihrer Schulbücher zahlenmässig mit mehr und mit anspruchsvolleren Phraseologismen auseinanderzusetzen als die Erstklässler. Erwartungsgemäss steigert sich die syntaktische Komplexität und semantische Fülle des sprachlichen Materials von

³⁰⁹ Häcki Buhofer, 1997, 224.

Klasse zu Klasse. Schmidlin (1999) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass jüngere Kinder kürzere Phraseologismen verwenden als ältere, aber nicht grundsätzlich andere. Wenn auch die Gesamtergebnisse der beiden Klassenstufen innerhalb des gesamten Korpus übereinstimmen, so zeigen sich bei der Betrachtung der einzelnen syntaktischen Elemente doch klare Unterschiede zwischen den Klassenstufen: Es stellte sich heraus, dass die syntaktische Funktion und die Anzahl der Valenzen eines Phraseologismus zwei Kriterien darstellen, bei denen sich die ersten von den dritten Klassen klar unterscheiden, sowohl von ihrer realen Anzahl wie von der prozentualen Verteilung her. Dieses Ergebnis korrespondiert (trotz unterschiedlicher Produzenten: hier Schulbuchautorinnen, dort Schüler) mit Ergebnissen anderer empirischer Untersuchungen: *Wie zu erwarten war, gebrauchen Kinder mit zunehmendem Alter hochsignifikant mehr Phraseologismen, allerdings nur in ihren mündlichen Erzählungen.*³¹⁰ Die idiomatischen Phraseologismen wurden erst in den Texten der älteren Kinder (neun und elf Jahre) häufiger. Der Anstieg ist signifikant altersabhängig. *In schriftlichen Erzählungen steigen lediglich die idiomatischen, also die prototypischen Phraseologismen mit dem Alter hochsignifikant an.*³¹¹ Die Erkenntnisse von Schmidlin treffen überraschenderweise sowohl auf Phraseologismen, die von Kindern selbst produziert worden sind wie auf Phraseologismen, die für Kinder produziert, vielmehr konstruiert worden sind, zu. Metaphorik und lexikalische Festigkeit von Phraseologismen gehören zu den Kriterien, die bei der Konstruktion von Schulbüchern der ersten und dritten Klasse (sieben bis neun Jahre) eine eher untergeordnete Rolle spielen, innerhalb der Klassenstufen zeigen sich geringere Differenzen als bei den anderen beiden Kriterien.

Als Konsequenz aus den genannten Erkenntnissen drängte sich die gleiche Befragung bei allen Kindern (erste und dritte Klassen) mit Phraseologismen, die aus beiden Klassenstufen stammen, geradezu auf. Nur so ist es möglich, altersabhängige und -unabhängige Unterschiede und Konstanten festzustellen. Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe einer ungestützten und einer gestützten Befragung, die ihrerseits je ein Set Phraseologismen aus der ersten oder der dritten Klassenstufe (= Version 1 oder 3) enthielt. Die Anlage der Untersuchung ermöglicht eine breite Analyse des Verständnisses der ausgewählten zwanzig Items. 20 Schulklassen mit über 430 Kindern aus fünf verschiedenen Ortschaften mit unterschiedlichem Anteil an fremdsprachigen Schülern wurden schriftlich befragt. Dass die Befragung schriftlich und nicht mündlich erfolgte, hat logistische, aber auch wissenschaftliche Gründe. Schmidlins Aussage, dass auf *allen*

³¹⁰ Schmidlin, 1999, 315.

³¹¹ Schmidlin, 1999, 324.

*Altersstufen (...) hochsignifikant phraseologischer geschrieben als gesprochen.*³¹² wird, lässt sich auch für die von ihr nicht untersuchten Klassenstufen 1 und 3 der Primarschule belegen.

2. Zu den Ergebnissen

Die Ergebnisse der Befragung werden aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet. Im ersten Teil der Auswertung (Kapitel VI.1), der einen deutlichen quantitativen Schwerpunkt enthält, steht das Verständnis der befragten Personen innerhalb der beiden Befragungen (ungestützt, gestützt) mit ihren Schwerpunkten (Klassen, Versionen, Sprachen) im Vordergrund. Im zweiten, eher qualitativ orientierten Teil (Kapitel VI.2) interessiert der einzelne Phraseologismus. Kapitel VI ist geprägt von einer zunehmenden Verdichtung der Aussagen durch die zunehmende Ausdifferenzierung der Resultate. In einem beinahe naturwissenschaftlichen Verfahren wird aus der breit angelegten Untersuchung in mehreren Schritten die Substanz herausdestilliert und als vorläufiges Teilresultat festgehalten, um dann in den Zusammenfassungen zu den einzelnen Kapiteln und vor allem hier, in der Schlussbetrachtung, zu statistisch abgesicherten, allgemein gültigen Aussagen verdichtet werden zu können.

Wie in der gesamten Arbeit soll auch hier vorerst der eher quantitative Teil der Ergebnisse zusammengefasst werden. Viele Resultate sprechen für sich und bedürfen keiner weiteren Erläuterungen, weil gesunder Menschenverstand, ausformulierte Hypothese und erzielt Resultat übereinstimmen. So ist zum Beispiel die Aussage, dass deutschsprachige Kinder die vorgelegten Phraseologismen besser verstehen als die fremdsprachigen für jedermann sofort einleuchtend. Meiner Ansicht nach liegt das Verdienst der vorliegenden Arbeit - bezogen auf den quantitativen Teil - vor allem darin, dass statistisch abgesicherte Aussagen zu einzelnen Gruppen (1, 3, d, f etc.), zu den Unterschieden zwischen diesen Gruppen und zum Ausmass des Erkennens oder Nicht - Erkennens gemacht werden können. Die Darstellungen der Resultate der gesamten und der ungestützten Erhebung fallen im Folgenden immer etwas knapper aus als jene der gestützten Befragung, welche aufgrund der Fragebogenkonstruktion differenziertere Aussagen ermöglichen.

³¹² Schmidlin, 1999, 316.

2.1 Die Hypothesen

Insgesamt wurden 84 Hypothesen und Unterhypothesen aufgestellt. Davon wurden rund 45% nicht bestätigt. Es sollen hier aber nicht noch einmal alle Ergebnisse zu den unter V.5. aufgeführten Hypothesen zusammengefasst werden; dazu sind es zu viele und zu viele mit zahlreichen Unterhypothesen. Interessant sind jedoch jene Hypothesen, die nicht erwartungsgemäss bestätigt, sondern teilweise eher überraschend nicht bestätigt³¹³ worden sind. Aufgeführt werden nur die Wichtigsten in Kürze. Die Begründungen, warum sie nicht bestätigt worden sind, finden sich zusammengefasst in den folgenden Abschnitten 2.3. bis 2.9.

- Hypothese 1.2 wird nicht bestätigt, das heisst, es zeigt sich in der gestützten Befragung bei allen Befragten kein signifikanter Unterschied zwischen ihrem Verstehen und ihrem Nicht-Verstehen. Die gestützte Befragung wird also relativ gut verstanden.
- Hypothesen 3 und 4 werden nicht bestätigt. Das Ergebnis hat – dies gilt für alle unten stehenden Hypothesen ebenfalls – damit zu tun, dass semantische Aspekte für das Verständnis von Phraseologismen deutlich wichtiger sind als syntaktische. Die Verständnisschwierigkeiten mit den Phraseologismen haben nicht signifikant mit der Anzahl ihrer Valenzen zu tun. Ein Phraseologismus mit drei oder zwei Valenzen wird nicht signifikant schlechter verstanden als ein Phraseologismus mit einer Valenz.
- Hypothese 5.2 wird eher überraschend nicht bestätigt. Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen werden von den fremdsprachigen Kindern nicht am besten verstanden.
- Auch Hypothese 6.1 überrascht: Die Phraseologismen mit den syntaktischen Kombinationen, die im Korpus am meisten vorkommen, werden nicht von allen Befragten signifikant besser verstanden.
- Auch Hypothese 7 wird nicht bestätigt. Die von allen am besten verstandenen Phraseologismen weisen keine einheitlichen Merkmale auf.
- Die von allen am besten verstandenen Phraseologismen gehören auch nicht zu den lexikographisch als umgangssprachlich markierten Phraseologismen (Hypothese 7.1).
- Nicht bestätigt wird auch Hypothese 15. Die Kinder der dritten Klassen verstehen die Phraseologismen der ungestützten Befragung nicht signifikant besser als die Kinder der ersten Klassen. Dies gilt für beide Versionen. Das heisst also, dass die älteren Kinder in der anspruchsvolleren Befragung nicht automatisch besser verstehen, weil sie älter sind.

³¹³ Die nicht bestätigten Hypothesen sind unter V.5. mit einem (n) gekennzeichnet, um einen schnellen Zugriff zu gewährleisten.

2.2 Die Befragung insgesamt

Als zentrales Resultat hinsichtlich des **Verständnisses** von Phraseologismen innerhalb der **gesamten Befragung** lässt sich festhalten, dass Kinder der 1. und 3. Klassen nur gut einen Drittel (36.81%) der Phraseologismen verstehen, die ihnen vorgelegt werden. Es gibt dabei einen leichten, statistisch aber nicht relevanten Unterschied zwischen den Geschlechtern, der entwicklungspsychologisch problemlos erklärt werden kann. Mädchen verstehen die vorgelegten Phraseologismen durchschnittlich leicht besser (7.23 von 20) als Knaben (6.89). Alle befragten Kinder verstehen die vorgelegten Idiome und Kinegramme signifikant häufiger nicht, als dass sie sie verstehen. Dies gilt im Besonderen für die **ungestützte Befragung**: Hier verstehen alle Kinder nur noch knapp ein Viertel (24.37%) der Phraseologismen, die ihnen vorgelegt werden. Auf den ersten Blick scheint die Zahl der insgesamt erkannten Phraseologismen sehr gering und jene der nicht erkannten immens zu sein, zumal alle Items den Schulbüchern der beiden befragten Klassenstufen entnommen sind. Wenn man aber bedenkt, dass die wenigsten Kinder je einen der vorgelegten Phraseologismen im Unterricht behandelt haben, und aus Untersuchungen mit vergleichbarer Thematik bekannt ist, dass der Anteil der phraseologisch gebundenen Wörter im Vergleich zur Gesamtzahl der von den Kindern verwendeten Wörter relativ gering ist (rund ein Phraseologismus auf 100 Wörter in mündlichen, ein Phraseologismus auf 49 Wörter in den schriftlichen Erzählungen, Schmidlin 1999), so relativiert sich das Resultat in einem gewissen Mass. Grundsätzlich stellt eine Befragung ohne Kontext für Kinder eine unnatürliche Situation dar und begünstigt in vielen Fällen falsche Antworten, zum Beispiel wörtliche Interpretationen. Die Möglichkeit, falsche Antworten zu produzieren, ist bei der ungestützten Befragung ungleich höher als bei der gestützten Befragung. Bei einer systematischen Untersuchung wie der vorliegenden fallen Schülerantworten, welche die Paraphrase nicht ganz richtig oder nur der Spur nach treffen, schneller in die Kategorie N (nicht erkannt), als dies bei einer natürlichen Gesprächssituation der Fall ist. Viele als N/n taxierte Phraseologismen wären aufgrund des umfassenderen Kontextes in einer natürlichen Gesprächssituation problemlos richtig beim Rezipienten "angekommen". Die Gründe für die hohe Zahl nicht erkannter Phraseologismen sind vielfältig. Neben der bekannten Problematik von phraseologischem und wörtlichem Erkennen spielen bei vielen Kindern und vor allem bei den Fremdsprachigen fundamentale Schwierigkeiten mit der sprachlichen Bewältigung der einzelnen Wörter der deutschen Sprache eine zentrale Rolle. In natürlichen Gesprächs- oder Schreibsituationen gehen sowohl der Produzent wie der Rezipient mit formal wie inhaltlich unpräzisen Formulierungen in der Regel so grosszügig um, dass weder die Botschaft grob verfälscht, noch die Kommunikation gefährdet wird. Die klare, allerdings künstliche Vorgabe eines vordefinierten Untersuchungsrahmens, welche Antworten richtig oder falsch sind, wirkt sich deshalb in der vorliegenden Untersuchung tendenziell negativ auf die durchschnittliche Zahl der

erkannten Items aus. Andererseits wird durch dieses Verfahren die Zahl der wirklich zutreffenden Antworten genauer ermittelt. In der **gestützten Befragung** verstehen die Kinder doppelt (49.80%) so gut wie in der ungestützten. Alle Befragten verstehen Phraseologismen in gestützten Befragungen hochsignifikant besser als in ungestützten Befragungen. Die gestützte Befragung hilft den befragten Kindern enorm, die richtige Lösung zu finden. Alle Kinder verstehen knapp signifikant häufiger ganzheitlich als wörtlich. Die Arbeiten von Alexia Dörig (vgl. Häcki Buhofer, 1997) zeigen, dass die phraseologische Lesart häufiger als die wörtliche aktiviert wird, wenn die Kinder die phraseologische Bedeutung vorgängig gelernt haben; die Befragten sind in diesem Fall sogar kaum mehr in der Lage, die wörtliche Lesart zu aktivieren. Diese Tatsache scheint unter Umständen mit ein Grund dafür zu sein, weshalb Kinder in der gestützten Erhebung die vorgelegten Phraseologismen besser erkennen als in der ungestützten. Die sehr grosse Differenz in der Zahl der erkannten Phraseologismen zwischen den beiden Befragungen spricht deutlich für die Kontextabhängigkeit des Erkennens. Die Auswahl aus den drei vorgegebenen Antworten bietet ihnen Gelegenheit, die im Alltag oder im Unterricht erworbene, unter Umständen mehr beiläufig aufgeschnappte denn gelernte Bedeutung leichter zu aktivieren und anzukreuzen. In der ungestützten Erhebung fällt es vielen Kindern schwer, eine eigene Bedeutung selbständig zu formulieren. Die wörtliche Bedeutung (w) wird nur bei etwas mehr als einem Viertel (26.24%) der vorgelegtem Items als die scheinbar richtige angekreuzt, die unsinnige Bedeutung (ü) nur noch bei 17.36% der Fälle. Innerhalb der gesamten gestützten Befragung unterschreiten die Kinder den Grenzwert von durchschnittlich einem Item (von 20) in allen Kategorien, die mit Schwierigkeiten mit dem sprachlichen Umgang zusammenhängen (f = Fragezeichen gesetzt, u = sprachliches Unvermögen, Elemente sind rot angestrichen und k = keine Antwort). Das heisst, die erwähnten Kategorien spielen eine eher untergeordnete Rolle. Wenn die Kinder mit einem Phraseologismus sprachlich nicht zurecht kommen, setzen sie am häufigsten ein Fragezeichen, verzichten aber kaum je auf eine Antwort. Sie wollen antworten, wollen genügen und sich keine Blösse geben und benutzen deshalb die Kategorie k (kein Kreuz = keine Antwort) am wenigsten.

2.3 Die Sprachgruppen

Vergleicht man die beiden **Sprachgruppen** miteinander, so zeigt sich ein Bild, das nicht überrascht: In der **gesamten Befragung** verstehen die **deutschsprachigen Kinder** durchschnittlich 8.11 von 20 vorgelegten Phraseologismen, fremdsprachige Kinder nur gut die Hälfte davon, nämlich durchschnittlich 4.71 Phraseologismen. In der **ungestützten Befragung** liegt die Zahl der verstandenen Items sehr tief: Deutschsprachige Kinder verstehen durchschnittlich 3.0 von 10 vorgelegten Phraseologismen, fremdsprachige Kinder nur noch

gerade etwas mehr als einen Drittel davon, nämlich durchschnittlich 1.13 Phraseologismen. In der **gestützten Befragung** verstehen deutschsprachige Kinder durchschnittlich mehr als die Hälfte, nämlich 5.54 von 10 der vorgelegten Phraseologismen. Die fremdsprachigen Kinder schaffend diese Hürde nicht und erkennen nur rund zwei Drittel so viele Phraseologismen wie ihre Klassenkameraden, nämlich durchschnittlich 3.77 Phraseologismen. Die deutschsprachigen Kinder verstehen die vorgelegten Items signifikant besser als ihre fremdsprachigen Kameraden. Vergleicht man die beiden Sprachgruppen und die beiden Befragungen miteinander, so lassen sich noch weitere Unterschiede feststellen: Die deutschsprachigen Befragten verstehen die Phraseologismen der gestützten Befragung nicht signifikant besser als jene der ungestützten. Das heisst einerseits, dass die deutschsprachigen Kinder von allen Phraseologismen, die sie erkennen, schon in der allgemein schwierigeren ungestützten Befragung relativ viele Phraseologismen richtig schreiben, und es heisst andererseits, dass die deutschsprachigen Kinder in der gestützten Befragung aufgrund der vorgegebenen Beispiele nicht sprunghaft mehr Phraseologismen erkennen als in der ungestützten. Bei den fremdsprachigen Kindern trifft dieser Sachverhalt nicht zu. Sie verstehen Phraseologismen der gestützten Befragung hochsignifikant besser. Auch innerhalb der einzelnen Antwortkategorien bleiben die Unterschiede bestehen. So kreuzen die deutschsprachigen Kinder im Gegensatz zu den fremdsprachigen bei weniger Phraseologismen die wörtliche Bedeutung w als die scheinbar richtige an. Sie lösen die Aufgabe also besser. Die fremdsprachigen Kinder werden unter Umständen durch das Vorhandensein der wörtlichen Bedeutung dazu verleitet - um ja keinen Fehler zu machen (Lehrer-Schüler-Effekt) - diese zu wählen. Eine Ausnahme besteht höchstens darin, dass die wörtliche Bedeutung zu unwahrscheinlich ist und somit ausgeschlossen werden kann. Je unwahrscheinlicher die wörtliche Bedeutung, desto grösser die Chance, dass ein Phraseologismus ganzheitlich oder unsinnig verstanden wird. Mehr Ausgewogenheit zeigt sich bei der zweiten falschen Antwortmöglichkeit der gestützten Befragung: Deutsch- und fremdsprachige kreuzen bei annähernd gleich vielen Phraseologismen die Kategorie ü (unsinnig) als vermeintlich richtige an; der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist nicht signifikant. Die deutschsprachigen Kinder sind sich ihrer Sache offenbar sicherer. Entweder haben sie das Gefühl, die richtige Antwort zu wissen oder sie geben offen zu, dass sie keine Antwort geben können. Dann lassen sie die Zeilen leer (ungestützte Befragung) oder bleiben die Antwort schuldig. Fremdsprachige Kinder benutzen diese Gelegenheit weniger häufig. Einerseits kann daraus abgeleitet werden, dass sie ebenfalls das Gefühl haben, die richtige Antwort zu kennen, andererseits unterliegen sie – wie bereits erwähnt - mit grosser Wahrscheinlichkeit aufgrund ihrer Herkunft noch mehr dem aus der Testpsychologie bekannten Druck, nicht versagen zu wollen und deshalb um jeden Preis eine Antwort hinzusetzen.

2.4 Die Klassenstufen

Neben sprachlichen Unterschieden interessieren auch die altersbedingten, das heisst, die Unterschiede zwischen den **Klassenstufen**. In der **gesamten Befragung** verstehen die Drittklässler durchschnittlich rund die doppelte Zahl der Phraseologismen, welche die Erstklässler verstehen; der Unterschied ist signifikant. *Für die phraseologische Entwicklung gilt besonders ausgeprägt, was generell für die Entwicklung des Wortschatzes beachtet werden muss.*³¹⁴ Kinder erwerben Phraseologismen nicht erst mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Primarschule, andererseits nimmt hier eine Entwicklung einen Anfang, die bis ins Erwachsenenalter hinein fort dauert. Für den Erwerb von Phraseologismen gilt: Es erfolgt eine permanente Zunahme an Komplexität, die sich vielleicht zuerst im reinen Verstehen von phraseologischen Wortverbindungen äussert, dann aber auch im alltäglichen, vielleicht zunehmend auch im spielerischen Gebrauch. So verwundert die folgende Abstufung des Verständnisses kaum: Deutschsprachige Drittklässler verstehen am meisten Phraseologismen, nämlich fast die Hälfte (49.6%) der vorgelegten Items, also durchschnittlich 9.92 von 20 Phraseologismen. Deutschsprachige Erstklässler verstehen die vorgelegten Phraseologismen annähernd so gut wie die fremdsprachigen Drittklässler, nämlich 29.00% der vorgelegten Items oder durchschnittlich 5.80 von 20 Phraseologismen. Fremdsprachige Erstklässler verstehen die vorgelegten Items am schlechtesten. Es sind dies nur noch 16.4 % oder durchschnittlich 3.28 von 20 Phraseologismen. Wenn in der Folge die Werte der ungestützten und der gestützten Erhebung nicht mehr immer gesondert aufgeführt werden, liegt die Begründung darin, dass die Ergebnisse der gesamten Erhebung jene der beiden Teilbefragungen vorwegnehmen, dass also nur analoge, nicht aber neue Erkenntnisse aufgezeigt werden könnten. Die detaillierte Betrachtung für die **ungestützte** und **gestützte Befragung** findet sich jeweils in den Zusammenfassungen am Ende der entsprechenden Kapitel und wird hier nicht wiederholt. Was für die Befragungen gilt, gilt auch für die Klassenstufen. Jede Aussage zu einer einzelnen Untergruppe hängt direkt oder indirekt mit Aussagen zu anderen Untergruppen zusammen. Auf die beinahe unvermeidliche Gefahr hin, gewisse Aspekte zu wiederholen, sollen in der folgenden Zusammenfassung markante Ergebnisse zu den einzelnen Klassenstufen aufgeführt werden.

Deutschsprachige Drittklässler erreichen in allen Befragungen Maximalwerte: Sie verstehen in der ungestützten (36.63% der vorgelegten Items) wie in der gestützten Erhebung (63.0% der vorgelegten Items) am meisten Phraseologismen, obwohl sie sich von der ungestützten zur gestützten Befragung am wenigsten von allen Kindern steigern. In der gestützten Befragung kreuzen sie im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Kategorie *wörtliche Bedeutung* (w) am wenigsten Phraseologismen an. Sprachlich bewältigen die deutschsprachigen Drittklässler die

³¹⁴ Häcki Buhofer 97, 228.

Phraseologismen am besten: So kreuzen sie am wenigsten Fragezeichen (f) an, markieren bei der Kategorie *sprachliches Unvermögen* (u) am wenigsten Phraseologismen rot und lassen - der Widerspruch wurde oben aufgelöst - bei der Kategorie k (*keine Antwort*) am meisten Phraseologismen unbeantwortet. Trotzdem: Deutschsprachige Drittklässler verstehen zwar am besten, aber nicht signifikant besser als die deutschsprachigen Erstklässler.

Fremdsprachige Drittklässler verwenden in ungestützten Befragungen zur Illustration ihrer Antworten von allen Kindern am meisten Beispiele. Dies tun sie konsequent, das heisst, sowohl im Positiven wie im Negativen: Sie erkennen in ungestützten Befragungen zwar durchschnittlich weniger Items als alle deutschsprachigen Kinder, aber sie illustrieren 64.89% und damit deutlich am meisten Antworten mit einem richtigen Beispiel. Das Bedürfnis, den Phraseologismus nicht einfach zu paraphrasieren, sondern mit einem Beispiel zu erläutern, zeigt sich aber auch bei der Kategorie N: Fremdsprachige Drittklässler illustrieren auch hier klar am meisten Items mit einem falschen Beispiel (34.5%). Eine mögliche Erklärung dieses Phänomens ist der Umstand, dass fremdsprachige Kinder, da ihnen die passenden Wörter oft fehlen, gewohnt sind, mit Beispielen zu umschreiben, was sie eigentlich sagen möchten. Diese Tatsache wie auch der Umstand, dass die fremdsprachigen Drittklässler von allen Kindern am meisten Phraseologismen wiederholen ist sicher mit ein Grund dafür, dass gerade diese Untergruppe in der ungestützten Befragung am wenigsten leere Zeilen abliefern und in der gestützten Befragung bei der Kategorie k am wenigsten Phraseologismen unbeantwortet lässt. Andererseits kreuzen dieselben Kinder in der gestützten Befragungen in der Kategorie f am meisten Fragezeichen an. Dies muss jedoch kein Widerspruch zum Gesagten sein, denn in der zweiten Befragung sind Mehrfachnennungen möglich. Es ist also durchaus denkbar, dass ein fremdsprachiger Drittklässler gleichzeitig das Fragezeichen ankreuzt, einzelne Satzteile rot markiert und trotzdem eine Antwort ankreuzt.

Deutschsprachige Erstklässler pendeln wie die fremdsprachigen Drittklässler zwischen den beiden anderen Sprach- und Grenzwertgruppen hin und her. Beim einen Item nehmen sie den Platz vor den älteren fremdsprachigen Kindern ein und liegen näher bei den deutschsprachigen Drittklässlern, die quasi immer den Spitzenrang belegen, beim anderen positionieren sie sich näher bei den fremdsprachigen Klassenkameraden, die fast durchwegs den Schlussrang einnehmen. Einen Spitzenplatz belegen die deutschsprachigen Erstklässler nur bei der Kategorie W in der ungestützten Befragung: sie wiederholen am wenigsten Phraseologismen von allen Kindern.

Fremdsprachige Erstklässler verwenden im Gegensatz zu den fremdsprachigen Drittklässlern zur Illustration ihrer Antwort in ungestützten Befragungen von allen Schülern am wenigsten Beispiele und produzieren als Folge davon auch am wenigsten falsche Beispiele bei Kategorie N.

Die gleichen Kinder verstehen in gestützten Befragungen von allen Kindern am wenigsten Phraseologismen, obwohl sie am meisten von allen von den vorgegebenen Antworten profitieren. Dieser scheinbare Widerspruch erklärt sich durch die sehr schlechten Werte der fremdsprachigen Erstklässler bei der ungestützten Befragung. Im Gegensatz zu den anderen Kindern kreuzen die erwähnten Kinder bei der Kategorie ü, der Kategorie w und auch der Kategorie u (sprachliches Unvermögen) am meisten Phraseologismen an. Trotz der insgesamt schlechten Werte steigern die fremdsprachigen Erstklässler in der gestützten Befragungen die durchschnittliche Zahl der erkannten Phraseologismen gegenüber der ungestützten um 86%. Das ist so viel, wie keine andere Gruppe erreicht.

2.5 Die Versionen

Eine weitere Möglichkeit, die Ergebnisse der Erhebung zu betrachten, bietet die Auszählung der Befragungen nach den Versionen 1 (= Phraseologismen aus den Büchern der 1. Klassen) und 3: Sowohl in der ungestützten wie auch in der gestützten Befragungen werden Phraseologismen der Version 1 von allen Kindern besser verstanden als Phraseologismen der Version 3, bei der gestützten Befragung sogar signifikant besser. Innerhalb der **Klassenstufen** und der **gestützten Befragung** zeigt sich das folgende Bild: Die dritten Klassen verstehen in Version 1 die vorgelegten Phraseologismen nicht signifikant besser als die Erstklässler, jene der Version 3 hingegen schwach signifikant besser. Besonders auffällig ist der Umstand, dass fremdsprachige Kinder in der gestützten Befragung in Version 1 mehr Phraseologismen verstehen als in Version 3, bei den deutschsprachigen ist es umgekehrt. Deutschsprachige Kinder erkennen in Version 3 signifikant mehr Phraseologismen als fremdsprachige Kinder; für Version 1 trifft dies nicht zu. Die naheliegendste Interpretation geht dahin, dass die Phraseologismen der Version 1, also die Phraseologismen aus den Erstklassbüchern, grundsätzlich einfacher zu verstehen sind. Für die fremdsprachigen Kinder trifft diese Aussage sicher zu. Nicht unmittelbar einsichtig ist aber die Tatsache, dass die deutschsprachigen Kinder die demzufolge schwierigeren Phraseologismen der Version 3 besser verstehen als die einfacheren der Version 1. Eine Erklärung könnte die folgende sein: Phraseologismen, die in nichtkognitiven Verfahren, also ohne bewusste Analyse ihrer Struktureigenschaften erworben wurden, stellen als unanalyisierte Wortverbindungen aus semantischer und auch lexikalischer Perspektive keine besonderen Erwerbsschwierigkeiten dar.³¹⁵ Wenn also die Fremdsprachigen die "einfachen" Phraseologismen der Version 1 relativ gut erkennen, kann dies mit ihrem relativ problemlosen Erwerb zusammenhängen. Fremdsprachige und Lernende einer fremden Sprache gehen im gesteuerten Sprachunterricht jedoch eher von einzelnen Wörtern aus. Wenn sich also die fremdsprachigen Kinder komplexeren

³¹⁵ Vgl. Burger et al., 1982.

Phraseologismen wie jenen der Version 3 gegenüber sehen, beginnen sie damit, die einzelnen Wörter zu analysieren und die wörtliche und damit falsche Bedeutung zu favorisieren. Muttersprachliche Kinder gehen bei der Analyse von phraseologischem Material nicht primär von einzelnen Wörtern aus, sondern von linearen Wortketten; dies erlaubt ihnen auch komplexere Konstruktionen, wie sie in der Version 3 vorkommen, richtig zu erkennen. Dass die deutschsprachigen Kinder aber Phraseologismen der Version 1 weniger gut verstehen, muss mit dem Umstand zusammenhängen, dass sie die vorgegebenen Antworten bei der "leichteren" Version 1 in einem ersten Schritt spontan richtig beurteilt haben, bei einem anschliessenden genauerem Durcharbeiten jedoch nicht mehr intuitiv, sondern analytisch vorgegangen sind und durch die Betrachtung einzelner Wörter von der richtigen Antwort abgelenkt wurden. Das intensive Bemühen³¹⁶ um eine richtige Antwort kann vor allem bei den deutschsprachigen Drittklässlern zu falschen "Verbesserungen" geführt haben. Die bereits erwähnte Tatsache, dass die sprachlich versierteren Schüler in der ungestützten Befragung vergleichsweise besser abschneiden als in der gestützten, zeigt, dass das Verständnis grundsätzlich vorhanden ist, dass aber die drei Antwortmöglichkeiten der gestützten Befragung diese Kinder bei einfachen Fragestellungen (Version 1) eher verunsichern.

2.6 Die syntaktischen Aspekte

Die bisher aufgeführten Ergebnisse bestätigen, was Häcki Buhofer³¹⁷ zu *überprüfen und zu konkretisieren* anregte: Es steht fest, dass *Phraseologismen zu den schwierigeren Erstsprachphänomenen gehören*. Dass Phraseologismen für Fremdsprachige damit zum Problem werden, ist selbstredend. Bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse stehen nicht mehr nur quantitative, sondern vermehrt qualitative Aussagen der einzelnen Phraseologismen im Vordergrund.

Hinsichtlich der gesamten Untersuchung lassen sich die folgenden Ergebnisse festhalten: Die von allen Befragten am besten verstandenen Phraseologismen haben alle die gleiche syntaktisch - semantische Merkmalsstruktur (*nm/norm/2+SG/I*) und gehören zu jener Kategorie der Idiome, die in den Schulbüchern am meisten vorkommt. Diese Phraseologismen werden sowohl von den fremd- wie deutschsprachigen Kindern in der ganzen Untersuchung zwar am besten, aber nicht gut verstanden. Die ersten Klassen verstehen hochsignifikant mehr Phraseologismen dieser Struktur nicht als dass sie verstehen, bei den dritten Klassen ist das Ergebnis nicht signifikant. Bei den Sprachgruppen ergibt sich ein ähnlich absehbares Resultat: Selbst die fünf von allen

³¹⁶ Die Rückmeldungen von Lehrpersonen und Kindern bestätigen diesen Sachverhalt.

³¹⁷ Häcki Buhofer, 1997, 227.

Kindern am besten verstandenen Phraseologismen werden von den deutschsprachigen Kindern in der ungestützten Befragung hochsignifikant und in der gestützten Befragung signifikant besser verstanden als von den fremdsprachigen Kindern. Damit widerspiegelt das Resultat eine schon mehrfach festgestellte und auch einleuchtende Realität des Schulalltags. Als scheinbar widersprüchlich präsentiert sich der folgende Sachverhalt: Obwohl Phraseologismen mit der semantisch-syntaktischen Kombination *mm/norm/2+SG/1* in Schulbüchern der 1. und 3. Klasse am häufigsten vorkommen und von allen Kindern insgesamt am häufigsten richtig erkannt werden, verstehen die fremdsprachigen Kinder Phraseologismen mit dieser semantisch-syntaktischen Kombination am schlechtesten. Der Grund liegt darin, dass die deutschsprachigen Kinder das Gesamtergebnis so überaus deutlich prägen, weil sie um ein Vielfaches besser verstehen, d.h. prozentual viel mehr Einzelphraseologismen der oben erwähnten Struktur erkennen als fremdsprachige Kinder. Fremdsprachige Kinder verstehen Phraseologismen mit der semantisch-syntaktischen Kombination *dm/norm/2+SG/1* am besten und dazu gehören die Kinegramme. Bei zahlreichen Phraseologismen scheinen die einzelnen Wörter zwar für die Kinder grundsätzlich verständlich zu sein, die phraseologische Bedeutung hingegen nicht. Da also die Probleme nicht im Bereich U (= sprachliches Unvermögen) liegen, müssen die Gründe für das schlechte Verständnis bei Aspekten der Semantik und der Metaphorik zu suchen sein. Betrachtet man nun auch noch die Tatsache, dass grundsätzlich bei allen Kindern keine signifikante Differenz in Bezug auf ein schlechteres Verständnis von Phraseologismen mit mehr Valenzen auszumachen ist, so bleibt nur eine Schlussfolgerung übrig: Aspekte der Metaphorik sind entscheidend für das Verständnis von Phraseologismen. Die Untersuchung belegt diese Vermutung mit mehreren Beispielen: Idiome, die zwar metaphorisch motiviert sind, sich aber im Grenzbereich zu teilmotivierten Phraseologismen befinden, werden von allen Kindern weitaus besser verstanden als metaphorisch motivierte Idiome, die sich im Grenzbereich zu den unmotivierten Phraseologismen befinden. Die von der kognitiven Linguistik propagierte Auffassung einer Graduierung der Schwierigkeiten des Verstehens abhängig von sprachlichen Struktureigenschaften wie Transparenz bzw. Opakheit findet ihre Bestätigung. Semantisch transparente Phraseologismen sind für Kinder der ersten und dritten Klassen leichter verstehbar, wenn die phraseologische und die wörtliche Interpretation nahe beieinander liegen. Als Schlussfolgerung kann festgehalten werden, dass sich bei Idiomen die Syntax der Semantik unterzuordnen hat. Dobrovol'skij hat dies im Zusammenhang mit der Grammatik der Idiome analog formuliert. Es kann davon ausgegangen werden *dass sich das syntaktische Verhalten der Idiome nicht (oder zumindest nicht ausschliesslich) nach dem Usus richtet, sondern tieferliegende semantische Ursachen hat.*³¹⁸

³¹⁸ Dobrovol'skij 2002, 59.

2.7 Die pragmatischen Aspekte

Für das Verständnis eines Phraseologismus spielt es keine Rolle, ob er in Duden 11 als umgangssprachlich markiert ist oder nicht. Pragmatische Aspekte stehen im Vordergrund: Es spielt eine wichtige Rolle, ob ein Phraseologismus in der Alltags- und Umgangssprache der befragten Kinder vorkommt oder ihr mindestens nahe steht. Ein im Alltag gebrauchter Phraseologismus ist für die Kinder verständlicher. Betrachtet man die einzelnen Sprachgruppen, so zeigt sich, dass die deutschsprachigen Kinder die umgangssprachlichen Phraseologismen in der ungestützten Befragung hochsignifikant besser verstehen als die fremdsprachigen Kinder. In der gestützten Befragung liegt der statistische Wert an der Schwelle zur Signifikanz. Die fremdsprachigen Kinder verstehen also die als umgangssprachlich markierten Phraseologismen ganz klar schlechter als die deutschsprachigen Kinder. Auch die Kinder der 3. Klassen haben immer noch Schwierigkeiten, die verschiedenen Lesarten eines Phraseologismus zu aktualisieren. Auch für sie gilt, dass sie die Unterscheidung resp. das Switchen zwischen wörtlicher und phraseologischer Bedeutung nur beherrschen, wenn der Phraseologismus zu ihrer Lebenswelt gehört. Je weiter das Beispiel von ihrer Lebenswelt entfernt ist, desto mehr wird eine wörtliche oder unsinnige Bedeutung aktualisiert. Dabei ist aber zu beachten, dass Phraseologismen mit geläufigen Komponenten (z. B. Kopf) von den Kindern eher schlechter erkannt werden, da die Bedeutungen verwandter Phraseologismen mitschwingen und die vorgelegten Beispiele mit anderen Phraseologismen mit ähnlichem semantischem Feld verwechselt werden. Die Kinder sind bei solchen Phraseologismen nicht mehr in der Lage trennscharfe Paraphrasierungen zu liefern. *Clark 1996 vermutet deshalb, dass wenigstens Phraseologismen, die in nur einer oder wenigen Formen vorkommen, leichter zu lernen sein könnten, weil sie (als single chunk) in der unanalysierten Form beieinanderbleiben, in der sie erscheinen.*³¹⁹ Angesichts dieser Resultate stellt sich natürlich die Frage, mit welcher Berechtigung die Autoren eines Wörterbuchs solche Markierungen vornehmen dürfen. Es müssten, wollte ein Wörterbuch verbindliche Aussagen zu Markierungen von Phraseologismen machen, empirische Daten aus verschiedenen Altersschichten (nicht nur Daten von Schulkindern) vorliegen. Angesichts der Komplexität und der permanenten Veränderung des Gegenstandes ist es sofort einleuchtend, dass dies eine unrealistische Forderung ist. Es fragt sich deshalb, nachdem Hessky³²⁰ im Zusammenhang mit der Inkonsistenz der stilistischen Markierung am Beispiel der euphemistischen Idiome Ähnliches festgestellt hat, ob Markierungen wie hier *umgangssprachlich* oder *gehoben* überhaupt statthaft sind.

³¹⁹ Häcki Buhofer, 1997, 216.

³²⁰ Hessky, 2001, 163 ff.

2.8 Die semantischen Aspekte

Im Fokus steht für die Kinder die im Phraseologismus erwähnte Handlung. Die Kinder denken sich dabei die Handlung in Bildern, die primär von Einzelwörtern oder der wörtlichen, meist nicht von der phraseologischen Bedeutung des Ausdrucks abgerufen werden. Dies ist in Anbetracht der Sprachkompetenz und des Alters der Kinder nachvollziehbar. Entscheidend ist die Realitätsnähe der im Phraseologismus transportierten Handlung. Ist die Handlung im (wörtlichen Sinne) real möglich und auch realistisch, so wird nicht nach einer weiteren, möglicherweise phraseologischen Bedeutung gesucht, da eine (zumindest für das Kind) einleuchtende Erklärung gefunden ist. Es ist unrealistisch anzunehmen, dass Kinder die in ihren Augen ohne grosse Probleme verstandenen Ausdrücke noch weiteren (linguistischen) Untersuchungen unterziehen. Kinder suchen intuitiv den kürzesten Weg zum Ziel; sie arbeiten durchwegs ökonomisch - auch im Zusammenhang mit ihrer Sprache. In diesem Punkt trifft auch die Aussage von Burger für Kinder der 1. und 3. Klassen nicht zu: *Man kann eine Wortverbindung, die als Idiom gelesen werden kann, nicht verwenden, ohne dass die phraseologische Lesart aktiviert würde.*³²¹ Grundsätzlich wird bei der Rezeption eines Phraseologismus mit zwei Lesarten die phraseologische bevorzugt realisiert; Kinder können jedoch mehrere Lesarten aktivieren, von denen keine phraseologisch ist. Gerade weil sie in Bildern und Szenen, *frames* und *scripts* denken, sind sie gegenüber Widersprüchen zu diesen selbst entworfenen *scenarios* hoch aufmerksam und kreuzen Paraphrasen mit (in ihren Augen) widersprüchlichen Aussagen nicht an. Tendenziell lässt sich das folgende Vorgehen feststellen: Wer den Phraseologismus nicht kennt oder eher nicht kennt, der rät und hält sich an die wörtliche Bedeutung und wird erst dann eine phraseologische Bedeutung suchen, wenn die wörtliche unsinnig erscheint. Dies zeigen verschiedene Beispiele (8'21, *einen Quark quatschen* etc.), in denen teilweise sehr umständlich nach einer einleuchtenden Erklärung für das seltsame, in den Phraseologismen beschriebene Verhalten gesucht wird. Ebenso trifft aber das Umgekehrte ein: Die Kinder lesen den Phraseologismus nicht im wörtlichen Sinne, verstehen ihn aber auch nicht. Sie verstehen zwar übertragen, aber falsch, das heisst, sie verstehen irgendwie phraseologisch, dies jedoch unabhängig davon, ob sie den Phraseologismus kennen oder nicht. Als Fazit lässt sich festhalten: Kinder kümmern sich nicht um Dimensionen wie wörtlich oder übertragen, für sie existieren sie schlicht nicht. Die Logik der Kinder ist nicht mit der Logik der Erwachsenen gleichzusetzen. Für sie ist vieles realistisch und Realität, was für erwachsene Leser undenkbar und unmöglich ist. So können unlogisch scheinende (oft wörtliche) Paraphrasen in der Einschätzung der Kinder durchaus als logisch und richtig angesehen werden. Es ist davon auszugehen, dass die Kinder beim Lösen der Fragebogen einen Problemlöse-Prozess durchgemacht und nicht *eine Routineabfolge im Sinne einer musterorientierten unreflektierten Habitualisierung*

³²¹ Burger, 1998, 98.

durchlaufen³²² haben, wie dies beim spontanen Formulieren einer Nacherzählung möglicherweise stattfindet. Dieser Problemlöseprozess wurde quasi ausnahmslos mit der Kindern eigenen Ernsthaftigkeit und Konzentration in Angriff genommen, allerdings nicht immer erfolgreich. Erstaunlich ist die hohe Übereinstimmung der vom Verfasser willkürlich konstruierten, vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und den tatsächlich von den Kindern in der Befragung aufgeschriebenen Antworten. Es drängt sich also die Vermutung auf, dass die Kinder einerseits viele der vorgelegten Phraseologismen passiv (= gestützte Befragung) relativ problemlos erkennen, sie aber aktiv (= ungestützte Befragung) nicht anwenden können und vermutlich auch nicht würden, dass sie andererseits metaphorische Metaphern abrufen, die überindividuell bekannt sind.

Bei der **ungestützten Befragung** rückt bei den synkretistisch vorgehenden Kindern ein Schlüsselbegriff des vorgegebenen Phraseologismus in den Vordergrund. Die Kinder - vor allem natürlich 1. Klässler - greifen ein einzelnes oder zwei markante Wörter aus dem Zusammenhang heraus und komponieren damit neue Sätze in ganz neuen Zusammenhängen. *Die Phraseologismen bieten sozusagen Leerformeln an, die in Texten anderer Art durch den Kontext ausgefüllt würden.*³²³ Bei der ungestützten Befragung hingegen müssen sie von den Kindern konkretisiert werden. Der grossräumige Kontext fehlt und die Beispiele der Kinder (vgl. Kapitel VI. 3) zeigen, dass sie den ihnen zur Verfügung gestellten Raum vollumfänglich in Anspruch nehmen. Bilder, die von einem einzelnen Wort ausgelöst werden, verdichten sich zu ganzen *scenarios*, die neue, oft unerwartete und auch falsche Zusammenhänge ermöglichen. Aufgrund der ungestützten Befragung und der Resultate der gestützten Befragung kann auf einen analogen Vorgang des Erkennens bei beiden Befragungen geschlossen werden. Bei der **gestützten Befragung** werden Kinder mit grösserer Sprachkompetenz, also Deutschsprachige und Drittklässler, aufgrund der differenzierten Auseinandersetzung mit den drei vorgegebenen Lösungen vermehrt zu falschen Resultaten verleitet. Da die Kinder ihre Antworten meist sorgfältig wählen, streichen sie eine Paraphrase nicht an, wenn sie ihnen widersprüchlich erscheint. Die Zerlegung des vorgegebenen Beispiels in seine einzelnen Komponenten veranlasst die Kinder zwar, die wörtliche Antwortmöglichkeit zu verwerfen, gleichzeitig aber auch die zutreffende Antwort nicht anzukreuzen, wenn diese für sie zu leicht verständlich formuliert scheint. Sprachkompetentere Kinder tendieren dann eher zur komplexer formulierten, nicht zutreffenden Antwort. Auch wenn die Kinder bei einzelnen Komponenten sprachlich keine Probleme bekunden, bleibt ihnen der Ausdruck als Einheit oft ein Problem. Ein Erkennen findet allenfalls nur deshalb statt, weil innerhalb der gestützten Untersuchung ein Vergleich von verschiedenen Antworten möglich ist. Eine Situation, die im Alltag üblicherweise nicht

³²² Schmidlin, 1999, 325.

³²³ Burger, 1998, 78.

vorkommt. Die Kinder erkennen aufgrund der anderen Beispiele, dass ein Ausdruck nicht wörtlich gemeint sein kann und kommen durch eine Negativauswahl zum richtigen Resultat.

2.9 Fazit

Diese Fazit dient dazu, zum Schluss der gesamten empirischen Untersuchung die mehrfach genannten Resultate nochmals geschärft *auf den Punkt zu bringen*. Für den Prototyp des gut erkannten Phraseologismus gilt mit abnehmender Wahrscheinlichkeit:

1. Er gehört zu jenem Drittel von Phraseologismen, die überhaupt von den Befragten erkannt werden.
2. Er kommt in Schulbüchern der 1. und 3. Klassen am häufigsten vor.
3. Die deutschsprachigen Drittklässler verstehen ihn am besten, die fremdsprachigen Erstklässler kaum.
4. Die deutschsprachigen Erstklässler verstehen ihn etwa gleich gut wie die fremdsprachigen Drittklässler.
5. In der gestützten Befragung wird er mehr als doppelt so gut verstanden wie in der ungestützten.
6. Seine semantisch-syntaktische Kombination lautet mm/fest/2+SG/1.
7. Die Anzahl seiner Valenzen ist nicht das entscheidende Kriterium, doch idealerweise ist es eine.
8. Wichtiger als seine syntaktischen Eigenschaften ist der Grad der Metaphorizität.
9. Er verfügt über zwei Lesarten, wobei die wörtliche nicht sehr weit von der phraseologischen entfernt ist.
10. Inhaltlich besteht ein unmittelbarer Bezug zur Lebenswelt der Befragten.
11. Die ihm zugrunde liegende konzeptuelle Metapher ist ein einfaches metaphorisches Modell. Die Relation von Bildspenderbereich (*source*) und Bildempfänger / -bereich (*target*) ist offensichtlich.

12. Er ruft aufgrund einzelner Wörter oder des ganzen Ausdrucks ein bekanntes und passendes *script* ab, das eine richtige Paraphrasierung des Items erlaubt.
13. Er kommt im alltäglichen Sprachgebrauch sowohl aktiv wie passiv häufig vor.
14. Je mehr er im Kontext eingebettet ist, desto einfacher wird er erkannt. Sobald nur wenige Anhaltspunkte vorhanden sind, sind die Kinder in der Lage, aus drei Vorgaben die richtige zu wählen.
15. Möglicherweise ist er ein Kinegramm, bei dem sowohl die Bedeutung des Verhaltens, wie auch das Verhalten selbst noch verbalisiert wird.
16. Möglicherweise ist er einem Kinegramm ähnlich, bei dem nur noch die Bedeutung des Verhaltens, aber nicht mehr das Verhalten selbst verbalisiert wird.
17. Möglicherweise ist er ein geläufiges Idiom.
18. Er kann aber auch ein unbekanntes oder sogar *Konstruiertes Idiom* sein, wenn die hier aufgelisteten Eigenschaften erfüllt sind.
19. Eine allfällige Markierung im Wörterbuch ist für sein Verständnis irrelevant.

VIII. Nachwort

Obwohl die in der Untersuchung befragten Erstklässler heute die vierte Klasse und die damaligen Drittklässler die Oberstufe besuchen, obwohl die damals gültigen Schulbücher nur noch teilweise im Unterricht eingesetzt werden und viele involvierte Lehrpersonen die Stufe gewechselt haben, bin ich überzeugt, dass sich die Resultate und Erkenntnisse einer analogen Untersuchung zum heutigen Zeitpunkt mit neuen Schülerinnen und Schülern und neuen Schulbüchern nur unwesentlich von den hier dargestellten Ergebnissen unterscheiden würden. Ich stütze diese Aussage einerseits auf die Tatsache, dass einige der dargestellten Resultate auf den ersten Blick wenig spektakulär und geradezu vorhersehbar sind, so zum Beispiel das bessere Abschneiden der älteren und der deutschsprachigen Schüler; andererseits aber auch auf den Umstand, dass auf den zweiten Blick mehr Regelmässigkeiten und Konstanten vorhanden sind als man hätte annehmen können, so zum Beispiel die zentrale Bedeutung metaphorischer Metaphern oder der enorme Einfluss des soziolinguistischen Kontextes.

Interessant wäre es natürlich, den sprachlichen und vor allem phraseologischen Werdegang der befragten Erstklässler mitzuverfolgen und sie heute in der vierten Klasse erneut zu befragen. Ebenso spannend wäre es, die gleiche oder eine vergleichbare Befragung bei älteren Kindern durchzuführen, beispielsweise bei den damals befragten Drittklässlern, die mittlerweile ebenfalls einen enormen Entwicklungsschritt, den vom Kind zum Jugendlichen, hinter sich haben. Interessieren würde auch, ob deutsch- und vielleicht auch fremdsprachige Sprecherinnen und Sprecher aus einer beliebig zusammengewürfelten Stichprobe in einer vergleichbaren Untersuchung ähnlich gut oder schlecht abschneiden würden. Spielt das Lebensalter der Rezipienten und Produzenten für das Erkennen von Phraseologismen eine Rolle? Im Umkreis der Untersuchung bleiben zahlreiche Fragen offen, die zu stellen und beantworten sich lohnen würde.

Fest steht: Phraseologismen sind ein zentrales sprachstrukturierendes Element, das in unserem Alltag stark verankert ist und oft verwendet wird. Zurück bleibt ein Hauch von paradoxer Ironie: Trotz ihrer permanenten Präsenz im Sprachgebrauch sind Phraseologismen für Produzenten und Rezipienten oft nicht genau erklärbar, werden aber trotzdem verstanden, wie die kürzlich ausgestossene "Drohung" meines fünfjährigen Sohnes: *Papa, i mine Arm han ech de Müüs und kei Anketierli und wenn jetzt ned ufhörsch, zingier dr eis uf Goggomere!*

Literaturverzeichnis

- Atteslander, Peter (1991): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.
- Barz, Irmhild (1992): Phraseologische Varianten: Begriff und Probleme. In: Földes, Csaba. (Hrsg.): Deutsche Phraseologie in Sprachsystem und Sprachverwendung. Wien. 25 - 48.
- Buhofer, Annelies (1980): Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Eine psycholinguistische Untersuchung an schweizerdeutschem Material. Studia Linguistica Allemanica 8. Frauenfeld.
- Buhofer, Annelies / Häusermann, J. / Humm, M. (1978): Redensarten in der Schülersprache. In: Sprachspiegel, 34. Jahrgang. Olten. 37 - 46.
- Burger, Harald (1999): Phraseologie in Fernsehnachrichten. In: Baur, Rupprecht S. / Chlosta Christoph / Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): Wörter in Bildern - Bilder in Wörtern: Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 1. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 71 – 106.
- Burger, Harald (1998): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin.
- Burger, Harald (1997): Phraseologie im Kinder- und Jugendbuch. In: Wimmer, Rainer / Berens, Franz Joseph (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen. 233 - 254.
- Burger, Harald (1994): Phraseologie und Metaphorik. Vortrag an der Internationalen Arbeitstagung "Lexikologie und lexikalische Semantik", Münster, 13. - 15. September. Zürich.
- Burger, Harald (1989): "Bildhaft, übertragen, metaphorisch...". Zur Konfusion um die semantischen Merkmale von Phraseologismen. In: Gréciano, G. (Hrsg.): Europhras 88. Phraséologie contrastive. Strasbourg. 17 - 29.
- Burger, Harald 1987: Normative Aspekte der Phraseologie. In: Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung. 65-89.
- Burger, Harald (1983): Phraseologie in den Wörterbüchern des heutigen Deutsch. In: Wiegand, H.E. (Hrsg.): Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie III. Germanistische Linguistik 1 - 4. Hildesheim. 13 - 66.

- Burger, Harald / Buhofer, Annelies / Sialm, Ambros (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin.
- Burger, Harald (1980): Phraseologie und Spracherwerb. In: Rupp, H. / Roloff, H.-G. (Hrsg.): Akten des VI. Internationalen Germanisten-Kongresses (Basel 1980). Teil 2. Bern. 337 - 344.
- Burger, Harald (1979): Phraseologie und gesprochene Sprache. In: Standard und Dialekt. Festschrift für H. Rupp. Bern. 89 - 104.
- Burkhardt, Armin (1990): Searle on metaphor. In: Burkhardt, Armin. (Hrsg.): Speech Acts, Meaning and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John R. Searle. Berlin / New York.
- Daniels, Karlheinz (1988): Das Sprichwort als Erziehungsmittel - Historische Aspekte. In: Gréciano, G. (Hrsg.): Europhras 88. Phraséologie contrastive. Strasbourg. 65 - 71.
- Daniels, Karlheinz (1985): Neue Aspekte zum Thema Phraseologie in der gegenwärtigen Sprachforschung. Teil 1 bis 5. In: Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache. Wiesbaden 1976, 1979, 1982, 1984.
- Daniels, Karlheinz (1985): "Idiomatische Kompetenz" in der Zielsprache Deutsch. Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgerungen. In: Wirkendes Wort, deutsche Sprache in Forschung und Lehre. 145 - 157.
- Daniels, Karlheinz (1976): Redensarten, Sprichwörter, Slogans, Parolen. In: Henrici, G. / Meyer-Hermann, R. (Hrsg.): Linguistik und Sprachunterricht. Paderborn. 174 - 191.
- Dobrovol'skij, Dmitrij (2002): Grammatik der Idiome. In: Hartmann D. / Wirrer J. (Hrsg.): Wer A sägt, muss auch B sägen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 9. Schneider Verlag Hohengehren. 57 - 74.
- Dobrovol'skij, Dmitrij (2001): Zur Motivation in der Idiomatik. In: Häcki Buhofer A. / Burger H. / Gautier L. (Hrsg.): Phraseologiae Amor, Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 8. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 89 - 98.
- Dobrovol'skij, Dmitrij (1999): Kontrastive Phraseologie in Theorie und Wörterbuch. In: Baur, Rupperecht S. / Chlosta Christoph / Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): Wörter in Bildern - Bilder in Wörtern: Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen

- Arbeitskreis. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 1. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 106 - 122.
- Duhme, Michael (1995): Lauschangriff und Rollkommando - Einwortphraseologismen in der Pressesprache am Beispiel des Nachrichtenmagazins FOCUS. In: Baur, R. S. / Chlosta, Ch. (Hrsg.): 83 - 93.
- Durco, Peter (1990): Die Interpretation der Phraseologismen aus psycholinguistischer Sicht. In: Folia Linguistica XXIV / 1-2. Berlin. 1 - 21.
- Eismann, Wolfgang (1988): Zum Problem der Äquivalenz von Phraseologismen. In: Gréciano, G. (Hrsg.): *Europhras* 88. *Phraséologie contrastive*. Strasbourg. 83 - 93.
- Eismann Wolfgang (1983): Psycholinguistische Voraussetzungen einer Definition der phraseologischen Einheit. In: Matesic, Josip (Hrsg.): *Phraseologie und ihre Aufgaben*. Heidelberg. 59 - 95.
- Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (1998): Amt für Unterricht, Abteilung Schulentwicklung. Verzeichnis 1999/2000 der obligatorischen und fakultativen Lehrmittel der Volksschulen. Luzern.
- Feyaerts, Kurt (1999): Die Metonymie als konzeptuelles Strukturprinzip: eine kognitiv-semantische Analyse deutscher Dummheit. In: Baur, Rupprecht S. / Chlosta Christoph / Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): *Wörter in Bildern - Bilder in Wörtern: Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Phraseologie und Parömiologie*, Bd. 1. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 139 – 176.
- Fleischer, Wolfgang (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
- Früh, Werner (1991): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. München.
- Gibbs, Raymond, W. (1994): Why idioms are not dead metaphors. In: Cacciari, C., Tabossi, P. (Hrsg.): *Idioms, processing structure and interpretation*. New Jersey. 57 - 77.
- Gibbs, Raymond W. (1987): Linguistic factors in children's understanding of idioms. In: *Journal of Child Language* 14. 569 - 586.

- Hartmann, Dietrich (1999): Zur Phraseologiebildung mittels metonymischer Prozesse aus der Sicht der kognitiven Linguistik. In: Baur, Rupprecht S. / Chlosta Christoph / Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern: Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 1. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 139 - 176.
- Häcki Buhofer, Annelies (2001): Zu neuen Ufern. In: Häcki Buhofer A. / Burger H. / Gautier L. (Hrsg.): *Phraseologiae Amor*, Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 8. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 5 - 19.
- Häcki Buhofer, Annelies (1997): Der Erwerb von Phraseologismen. In: Wimmer, Rainer / Berens, Franz Joseph (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen, 209 – 232.
- Häcki Buhofer, Annelies / Burger, Harald (1994): Phraseologismen im Urteil von Sprecherinnen und Sprechern. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): Studien zur Phraseologie und Parömiologie. *Europhras* 92. Bochum. 1 - 33.
- Häcki Buhofer, Annelies (1993): Psycholinguistik der Phraseologie. Zum Stand der Forschung. In: Krošlák, Ema / Durco Peter. (Hrsg.): *Phraseology in Education, Science und Culture*. Nitra. 148 – 160.
- Häcki Buhofer, Annelies (1988): Psycholinguistische Aspekte in der Bildhaftigkeit von Phraseologismen. In: Gréciano, G. (Hrsg.): *Europhras* 88. *Phraséologie contrastive*. Strasbourg. 165 - 175.
- Häcki Buhofer, Annelies / Burger, Harald (1992): Gehören Redewendungen zum heutigen Deutsch? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen. (FLuL)* 21. 11 - 32.
- Häusermann, J. (1987): Phraseologismen und Sprichwörter als Formulierungshilfe in der argumentativen Rede. In: Burger H. / Zett, R. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Phraseologie. Zürich. 79 – 95.
- Hemmi, Andrea (1994): Es muss wirksam werben, wer nicht will verderben. Kontrastive Analyse von Phraseologismen in Anzeigen-, Radio-, und Fernsehwerbung. Bern.
- Hessky, Regina (2001): Das euphemistische Idiom – eine Problemskizze. In: Häcki Buhofer A. / Burger H. / Gautier L. (Hrsg.): *Phraseologiae Amor*, Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 8. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren 2001. 163 - 175.

- Hessky, Regina (1988): Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche. In: Gréciano, G. (Hrsg.): *Euphras 88. Phraséologie contrastive*. Strasbourg. 195 - 203.
- Hörler P. / Imbach K. (1995): Das kindliche Verständnis phraseologischer Ganzheiten aus Schulbüchern der ersten und dritten Primarstufe. Lizentiatsarbeit Zürich, Universität.
- Hörmann, H. (1976): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt a.M.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main.
- Kromrey Helmut (1998): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. 8., durchgreifend überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.
- Lakoff, George (1993): The contemporary theory of metaphor. In: Ortony A., (Hrsg.): *Metaphor and thought*. Cambridge University Press. 202 - 251.
- Matesic, J. (1983): Zum Terminus und zur Definition der phraseologischen Einheit. In: Matesic, J. (Hrsg.): *Phraseologie und ihre Aufgaben. Beiträge zum 1. Internationalen Phraseologie-Symposium vom 12. bis 14. Oktober 1981 in Mannheim*. Heidelberg, 110 - 116.
- Merten, Klaus / Teipen, Petra (1991): *Empirische Kommunikationsforschung. Darstellung, Kritik, Evaluation*. München.
- Mieder, Wolfgang (1979): *Deutsche Sprichwörter und Redensarten. Arbeitstexte für den Unterricht*. Stuttgart.
- Paivo, A. (1986): *Mental Representations. A Dual Coding Approach*. Oxford Psychology Series 9. Oxford.
- Pérennec, Marie-Hélène (2001): Lexikalisierte Zeitmetapher und ihre Abwandlungen. In: Häcki Buhofer A. / Burger H. / Gautier L. (Hrsg.): *Phraseologiae Amor, Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag*. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 8. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 199 -209.
- Pilz, K. D. (1978): *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen.

- Piirainen, Elisabeth (2000): Phraseologie der westmünsterländischen Mundart. Teil 1. Semantische, kulturelle und pragmatische Aspekte dialektaler Phraseologismen. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 2. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothkegel, Annely (2001): Zu neuen Ufern – eine Reise durch die Phraseologie(forschung). In: Häcki Buhofer A. / Burger H. / Gautier L. (Hrsg.): *Phraseologiae Amor*, Aspekte europäischer Phraseologie. Festschrift für Gertrud Gréciano zum 60. Geburtstag. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 8. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 211 - 220.
- Scherer, Thomas (1982): Phraseologie im Schulalter. Untersuchung zur Phraseologie deutschschweizerischer Schüler und ihrer Sprachbücher. Bern, Frankfurt a.M.
- Schmidlin, Regula (1999): Standardsprachliche Phraseologismen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen von deutschschweizerischen und deutschen Grundschulkindern. In: Baur, Rupperecht S. / Chlosta Christoph / Piirainen, Elisabeth (Hrsg.): *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern: Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Phraseologie und Parömiologie, Bd. 1. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. 309 - 326.
- Schnell, Rainer / Hill Paul B. / Esser Elke. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6.,völlig überarbeitete Auflage. München, Wien.
- Schowe, Ulrike (1994): *Mit Haut und Haar. Idiomatisierungsprozesse bei sprichwörtlichen Redensarten aus dem mittelalterlichen Strafrecht*. Frankfurt am Main.
- Smelev, D. N. (1981): Der Begriff der phraseologischen Gebundenheit. Typen phraseologischer Einheiten. In: Jaschke, H. / Sialm, A. / Burger, H. (Hrsg.). *Reader zur sowjetischen Phraseologie*. Berlin / New York. 51 - 62.
- Wagner, Marianne und Klaus R. (1987): Zur Entwicklung des Kinderwortschatzes von 1900 bis 1980. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): *Wortschatz-Erwerb. Arbeiten zur Sprachanalyse* 6. Bern. 143 - 171.
- Wode, Henning (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning.

Internetquellen:

Dorthe Lübbert: Grundlagen der Statistik.

URL: <http://www.luebbert.net/uni/statist/stata/statav4.html> [Stand: 21. Februar 2000].

Dorthe Lübbert: Grundlagen der Statistik.

URL: <http://www.luebbert.net/uni/statist/stata/statav5.html> [Stand: 21. Februar 2000].

Institut für Deutsche Sprache: Studien zur deutschen Sprache.

URL: <http://www.ids-mannheim.de/pub/studien/sds09.html> [Stand: 19. Juni 2001].

Levinson, Stephan C. (1999) Max Planck Institut für Psycholinguistik. Arbeitsbereich Sprachproduktion. URL: <http://www.mpi.nl.html> [Stand: 18. Juli 2000]

Universität Bern: Übersicht Sprachwissenschaft.

URL: <http://www.stub.unibe.ch/html/recherche/sprach/phras.html> [Stand: 16. Februar 2001].

Universität Stuttgart: Société Européenne de Phraséologie (EUROPHRAS).

URL: <http://www.ims.uni-stuttgart.de/euralex/Europhras.html> [17 Dezember 2001].

Universität Wien: "Grundwortschatz bei Kindern".

URL: <http://www.pab.asn-wien.ac.at/-rieder/ikp9.html> [Stand: 5. Juni 2002].

Universität Zürich: "Europäische Gesellschaft für Phraseologie"

URL: <http://www.europhras.unizh.ch> [Stand: 23. Januar 2000].

Tormann C. "Spracherwerb in der Linguistik".

URL: <http://www.t0.or.at/-kdobl/diss/lingerw.html> [Stand: 22. Mai 2002].

Nachschlagewerke:

Bussmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Stuttgart.

dtv-Atlas zur Psychologie (1987): Band 2. München.

dtv-Atlas zur Psychologie (1987): Band 1. München.

dtv-Wörterbuch zur Psychologie (1987): Hrsg.: Fröhlich, W.D., München.

Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten (1992): Band 11. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Kleine Enzyklopädie "Deutsche Sprache" (1983): Hrsg.: Fleischer, W. et al., Leipzig. 307 - 322.

Schemann, Hans (1993): Pons Wörterbuch, Deutsche Idiomatik. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Röhrich, Lutz. (1991): Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Freiburg, Basel, Wien.

Kataloge

Amt für Statistik des Kantons Luzern (Hrsg.) (2000): Bildung im Kanton Luzern, Zeitreihen seit 1977/78, Kanton, Regionen, Gemeinden. Luzern.

Amt für Statistik des Kantons Luzern (Hrsg.) (2000): Kanton Luzern in Zahlen 2000. Luzern.

Amt für Unterricht des Kantons Luzern (1999): Abteilung Schulorganisation. Lehrpersonen und Schülerinnen / Schüler in der Volksschule des Kantons Luzern, Schuljahr, 1999/2000. Luzern.

Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern (1999): Gesamtkatalog 1999. Luzern.

Interkantonale Lehrmittelzentrale (1999): Lehrmittelverzeichnis 1999. Rapperswil.

Anhang 1: Textkorpus

Anhang 2: Fragebogen ungestützte und gestützte Befragung

Fragebogen 1 K3-Version B Phras. 1 - 10 Mai 2000	Name, Vorname:	Bitte von der Lehrperson ausfüllen: Laufnummer im Klassenalphabet:
	Muttersprache:	
	<input type="checkbox"/> deutsch <input type="checkbox"/> französisch <input type="checkbox"/> italienisch <input type="checkbox"/> rätoromanisch <input type="checkbox"/> spanisch <input type="checkbox"/> südslawisch <input type="checkbox"/> griechisch <input type="checkbox"/> türkisch <input type="checkbox"/> portugiesisch <input type="checkbox"/> andere	
	Schulort:	

- Auftrag:**
- Erkläre die folgenden Sätze in eigenen Worten.
 - Beantworte bitte alle Fragen mit einem ganzen Satz.
 - Übermale das Wort rot, wenn du es nicht verstehst.

K	U	W	1. <u>auf die Nase fliegen</u> Beispiel: Es kommt schon mal vor, dass ich auf die Nase fliege. 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	2. <u>den Kopf schütteln</u> Beispiel: Die Mutter schüttelte nur den Kopf. 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	3. <u>jemandem unter die Arme greifen</u> Beispiel: Warum soll ich dir immer wieder unter die Arme greifen? 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	4. <u>jemandem die Torte in den Kübel werfen</u> Beispiel: Da haben mir meine Freunde aber die Torte ganz schön in den Kübel geworfen. 	E ?	RB ?	N ?

K	U	W	5. <u>jemanden übers Ohr hauen</u> Beispiel: Die Händler wollten ihn übers Ohr hauen. 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	6. <u>unter die Räder kommen</u> Beispiel: Da wäre Pascal fast unter die Räder gekommen. 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	7. <u>jemanden beim Kragen packen</u> Beispiel: Da habe ich ihn am Kragen gepackt. 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	8. <u>gegen eine Wand sprechen</u> Beispiel: Silvia spricht zu Hause oft gegen eine Wand. 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	9. <u>jemandem etwas aufbrummen</u> Beispiel: Die anderen haben mir wieder eine Aufgabe aufgebrummt. 	E ?	RB ?	N ?
K	U	W	10. <u>den Kopf verlieren</u> Beispiel: Sie staunte darüber, dass Paula so schnell den Kopf verloren hatte. 	E ?	RB ?	N ?

Fragebogen 2 K1-Version A Phras. 1 - 10 Juni 2000	Name, Vorname:	Bitte von der Lehrperson ausfüllen: Laufnummer im Klassenalphabet:
	Muttersprache: <input type="checkbox"/> deutsch <input type="checkbox"/> französisch <input type="checkbox"/> italienisch <input type="checkbox"/> rätoromanisch <input type="checkbox"/> spanisch <input type="checkbox"/> südslawisch <input type="checkbox"/> griechisch <input type="checkbox"/> türkisch <input type="checkbox"/> portugiesisch <input type="checkbox"/> andere	
	Schulort:	

- Auftrag:**
- a) Beantworte bitte alle Fragen.
- b) Kreuze den Satz an, der für dich die Bedeutung des unterstrichenen Ausdruckes am besten trifft!
- c) Übermale das Wort rot, wenn du es nicht verstehst.

K	U	F	1. <u>vor Ärger platzen</u> <input type="checkbox"/> einen Nervenzusammenbruch haben <input type="checkbox"/> ganz fest böse sein <input type="checkbox"/> vor Ärger einen Ballon zerplatzen ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?
K	U	F	2. <u>die Fäuste ballen</u> <input type="checkbox"/> mit der Faust auf einen Ball schlagen <input type="checkbox"/> heimlich wütend sein und drohen <input type="checkbox"/> mit der Hand eine Faust machen ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?
K	U	F	3. <u>jemanden windelweich schlagen</u> <input type="checkbox"/> jemandem auf die Windeln schlagen <input type="checkbox"/> jemanden so richtig verprügeln <input type="checkbox"/> jemanden nur sanft schlagen ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?
K	U	F	4. <u>jemandem den Schrank vernageln</u> <input type="checkbox"/> jemandem Nägel in seinen Schrank einschlagen <input type="checkbox"/> als Schreiner arbeiten <input type="checkbox"/> jemandem seine Möglichkeiten wegnehmen ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?

K	U	F	5. <u>jemandem aus dem Weg gehen</u> <input type="checkbox"/> immer neben dem Weg laufen <input type="checkbox"/> jemandem ausweichen, damit er besser durchfahren kann <input type="checkbox"/> jemanden meiden <i>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i>	E	W	U
				?	?	?
K	U	F	6. <u>Schlange stehen</u> <input type="checkbox"/> im Zoo den Schlangen zuschauen <input type="checkbox"/> hintereinander stehen und warten, bis man an der Reihe ist <input type="checkbox"/> im Kino einen Film über Schlangen ansehen <i>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i>	E	W	U
				?	?	?
K	U	F	7. <u>jemandem das Leben schwer machen</u> <input type="checkbox"/> jemandem einen schweren Stein in den Rucksack legen <input type="checkbox"/> jemandem viele Sorgen bereiten <input type="checkbox"/> das ganze Leben lang nur immer streiten <i>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i>	E	W	U
				?	?	?
K	U	F	8. <u>einen Quark quatschen</u> <input type="checkbox"/> ein Müesli mit Quark machen <input type="checkbox"/> lauter Blödsinn reden <input type="checkbox"/> jemandem eine spannende Geschichte erzählen <i>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i>	E	W	U
				?	?	?
K	U	F	9. <u>jemandem etwas abnehmen</u> <input type="checkbox"/> jemandem die Arbeit abnehmen <input type="checkbox"/> jemandem die schwere Tasche tragen <input type="checkbox"/> jemandem etwas wegnehmen <i>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i>	E	W	U
				?	?	?
K	U	F	10. <u>Bücher verschlingen</u> <input type="checkbox"/> die Bücher kaputt machen <input type="checkbox"/> die Bücher essen <input type="checkbox"/> sehr viele Bücher lesen <i>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</i>	E	W	U
				?	?	?

Fragebogen 2 K3-Version B Phras. 1 - 10 Juni 2000	Name, Vorname: Muttersprache: <input type="checkbox"/> deutsch <input type="checkbox"/> französisch <input type="checkbox"/> italienisch <input type="checkbox"/> rätoromanisch <input type="checkbox"/> spanisch <input type="checkbox"/> südslawisch <input type="checkbox"/> griechisch <input type="checkbox"/> türkisch <input type="checkbox"/> portugiesisch <input type="checkbox"/> andere Schulort:	Bitte von der Lehrperson ausfüllen: Laufnummer im Klassenalphabet:

- Auftrag:** a) Beantworte bitte alle Fragen.
 b) Kreuze den Satz an, der für dich die Bedeutung des unterstrichenen Ausdruckes am besten trifft!
 c) Übermale das Wort rot, wenn du es nicht verstehst.

K	U	F	1. <u>auf die Nase fliegen</u> <input type="checkbox"/> mit der Nase auf dem Boden aufschlagen <input type="checkbox"/> einen Misserfolg haben <input type="checkbox"/> auf der Nase ein Insekt haben ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?
K	U	F	2. <u>den Kopf schütteln</u> <input type="checkbox"/> den Kopf hin- und herbewegen <input type="checkbox"/> Nein sagen <input type="checkbox"/> mit den Händen den Kopf halten und bewegen ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?
K	U	F	3. <u>jemandem unter die Arme greifen</u> <input type="checkbox"/> jemandem in einer Notlage helfen <input type="checkbox"/> jemanden unter den Armen kitzeln <input type="checkbox"/> jemanden an den Armen hochziehen ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?
K	U	F	4. <u>jemandem die Torte in den Kübel werfen</u> <input type="checkbox"/> als Bäcker arbeiten <input type="checkbox"/> eine Torte in den Abfall werfen <input type="checkbox"/> jemandem etwas Schönes verderben ? <input type="checkbox"/> ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.	E ?	W ?	U ?

K	U	F	<p>5. <u>jemanden übers Ohr hauen</u></p> <p>△ jemandem laut ins Ohr schreien ○ jemandem eine Ohrfeige geben □ jemanden betrügen</p> <p>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</p>	E ?	W ?	U ?
K	U	F	<p>6. <u>unter die Räder kommen</u></p> <p>△ unter ein Auto kommen ○ ruiniert werden / eine Niederlage hinnehmen müssen □ Velo fahren</p> <p>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</p>	E ?	W ?	U ?
K	U	F	<p>7. <u>jemandem beim Kragen packen</u></p> <p>△ jemanden zur Rede stellen ○ jemanden am Kragen hochheben □ jemanden verprügeln</p> <p>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</p>	E ?	W ?	U ?
K	U	F	<p>8. <u>gegen eine Wand sprechen</u></p> <p>△ vor einer Wand stehen und dagegen sprechen ○ sehr einsam sein □ mit jemandem sprechen, der gar nicht zuhören will</p> <p>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</p>	E ?	W ?	U ?
K	U	F	<p>9. <u>jemandem etwas aufbrummen</u></p> <p>△ jemandem den Auftrag geben, etwas Unangenehmes zu erledigen ○ jemandem etwas ins Ohr brummen □ jemandem etwas über Bären erzählen</p> <p>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</p>	E ?	W ?	U ?
K	U	F	<p>10. <u>den Kopf verlieren</u></p> <p>△ unüberlegt handeln ○ immer alles vergessen □ sich fast das Genick brechen</p> <p>? □ ? Ich verstehe alle Wörter, ich weiss aber nicht, was der ganze Ausdruck heisst.</p>	E ?	W ?	U ?

Anhang 3: T-Test

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	1 1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
e11	1.93	8.07	n11											
	4.62	5.38												
	0.41	9.59												
e13	2.75	7.25	n13											
	2.63	7.37												
	2.86	7.14												
	0.39	9.61												
e21	1.19	8.81	e21											
	4.48	5.90												
	6.65	4.00												
	3.28	6.97												
e23	4.66	5.77	e23											
	4.10	5.52												
	6.00	3.35												
	2.76	6.72												
	4.51	5.34												
				0.00214214	1.8253	1.8103	3.3263	6.6744	0.39	3.35	6.65	9.61	3.3317	3.2773

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	2 1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
de11	1.93	0.41	fe11											
	4.26	2.75												
de13	2.63	0.39	fe13											
	2.86	1.19												
de21	4.48	3.28	fe21											
	6.65	4.66												
de23	4.1	2.76	fe23											
	6	4.51												
				3.01139E-06	1.633943	1.689471	4.11375	2.49375	1.93	0.39	6.65	4.66	2.66977	2.854313

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	3 15 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
kl	1.93	4.26	3kl											
ld	0.41	2.75	l1											
f	2.63	2.86	13											
	0.39	1.19												
21	4.48	6.65	21											
	3.28	4.66												
23	4.1	6	23											
	2.76	4.51												
				0.000557331	1.526824	1.790738	2.4975	4.11	0.39	1.19	4.48	6.65	2.331193	3.206743

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	4 1.3 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
fe	4.85	5.04	ma											
	9.04	8.65												
				0.788604377	2.962777	2.552655	6.945	6.845	4.85	5.04	9.04	8.65	8.77805	6.51605

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	5 3.1.1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
fe	5.58	6.01	ma											
ed	10.1	9.68	ed											
				0.992510701	3.196123	2.595082	7.84	7.845	5.58	6.01	10.1	9.68	10.2152	6.73445

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	6 3.1.2 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
fe	3.2	3.33	ma											
el	6.12	6.29	el											
				0.084384926	2.064752	2.093036	4.66	4.81	3.2	3.33	6.12	6.29	4.2632	4.3808

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	7 15.1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
l	1.93	4.62	3											
e	0.41	2.75	e											
	2.63	2.86												
	0.39	1.19												
	4.48	6.65												
	3.28	4.66												
	4.1	6												
	2.76	4.51												
				0.000724724	1.526824	1.799548	2.4975	4.155	0.39	1.19	4.48	6.65	2.331193	3.238371

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	8 1.1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
e11	1.93	8.07	n11											
	4.62	5.38												
	0.41	9.59												
e13	2.75	7.25	n13											
	2.63	7.37												
	2.86	7.14												
	0.39	9.61												
	1.19	8.81												
				0.000698334	1.427713	1.427713	2.0975	7.9025	0.39	5.38	4.62	9.61	2.038364	2.038364

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	9 1.1.3 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
de11	1.93	0.41	fe11											
	4.26	2.75												
de13	2.63	0.39	fe13											
	2.86	1.19												
				0.002084282	1.0976968	1.107836	2.92	1.185	1.93	0.39	4.26	2.75	0.954467	1.2273

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	10 1.1.3 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
dn11	8.07	9.95	fn11											
	5.38	7.25												
dn13	7.37	9.61	fn13											
	7.14	8.81												
				0.000517212	1.143882	1.202373	6.99	8.905	5.38	7.25	8.07	9.95	1.308467	1.4457

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	11 15.1 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
e11	1.93	4.62	e11											
	0.41	2.75												
e13	2.63	2.86	e13											
	0.39	1.19												
				0.083677984	1.122438	1.402201	1.34	2.855	0.39	1.19	2.63	4.62	1.259867	1.966167

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	12 15.1.1 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ed11	1.93	4.62												
ed13	2.63	2.86												
				0.445699889	0.494975	1.244508	2.28	3.74	1.93	2.86	2.63	4.62	0.245	1.5488

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	13 15.1.1 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
nd11	8.07	5.38												
nd13	7.37	7.14												
				0.445699889	0.494975	1.244508	7.72	6.26	7.37	5.38	8.07	7.14	0.245	1.5488

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	14 15.1.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ef11	0.41	2.75												
ef13	0.39	1.19												
				0.29028278	0.014142	1.103087	0.4	1.97	0.39	1.19	0.41	2.75	0.0002	1.2168

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	15 15.1.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
nf11	9.59	7.25												
nf13	9.61	8.81												
				0.29028278	0.014142	1.103087	9.6	8.03	9.59	7.25	9.61	8.81	0.0002	1.2168

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	16 1.1.1 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ev1	1.93	8.07	nv1											
	4.62	5.83												
	0.41	9.59												
	2.75	7.25												
				0.050691004	1.753936	1.571358	2.4275	7.685	0.41	5.83	4.62	9.59	3.076292	2.469167

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	17 1.1.3.1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
dev1	1.93	0.41	lev1											
	4.26	2.75												
				0.002101048	1.647559	1.65463	3.095	1.58	1.93	0.41	4.26	2.75	2.71445	2.7378

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	18 1.1.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ev3	2.36	7.37	nv3											
	2.86	7.14												
	0.39	9.61												
	1.19	8.81												
				0.010741899	1.119137	1.178767	1.7	8.2325	0.39	7.14	2.86	9.61	1.252467	1.389492

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	19 1.1.3.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
edv3	2.36	0.39	efv3											
	2.86	1.19												
				0.052350344	1.035353	0.565685	2.61	0.79	2.36	0.39	2.86	1.19	0.125	0.32

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	20 15.1.1.1 D2	K3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ev1	1.93	4.62	ev1											
	0.41	2.75												
				0.044226313	1.074802	1.32229	1.17	3.685	0.41	2.75	1.93	4.62	1.1552	1.74845

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	21 15.1.1.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ev1	2.63	2.86	ev1											
	0.39	1.19												
				0.321778407	1.583919	1.180868	1.51	2.025	0.39	1.19	2.63	2.86	2.5088	1.39445

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	22 1.2 D2	1.3 n	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
e	4.48	5.9												
	6.65	4												
	3.28	6.97												
	4.66	5.77												
	4.1	5.52												
	6	3.35												
	2.76	6.72												
	4.51	5.34												
				0.342663853	1.284546	1.239677	4.555	5.44625	2.76	3.35	6.65	6.97	1.650057	1.536798

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	23 1.2.3 D2	1.3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
de	4.48	3.28	fe											
	6.65	4.66												
	4.1	2.76												
	6	4.51												
				0.003152274	1.214451	0.930175	5.3075	3.8025	4.1	2.76	6.65	4.66	1.474892	0.865225

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	24 1.2.3 D2	1.3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
dn	5.9	6.97	fn											
	4	5.77												
	5.52	6.72												
	3.35	5.34												
				0.00647033	1.214451	0.771967	4.6925	6.2	3.35	5.34	5.9	6.97	1.474892	0.595933

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	25 15.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
e	4.48	6.65	e											
	3.28	4.66												
	4.1	6												
	2.76	4.51												
				0.001641949	1.0778952	1.040849	3.655	5.455	2.76	4.51	4.48	6.65	0.606767	1.083367

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	26 15.2.1 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
de	4.48	6.65	de											
	4.1	6												
				0.042170971	0.268701	0.459619	4.29	6.325	4.1	6	4.48	6.65	0.0722	0.21125

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	27 15.2.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
fe	3.28	4.66	fe											
	2.76	4.51												
				0.074907748	0.367696	0.106066	3.02	4.585	2.76	4.51	3.28	4.66	0.1352	0.01125

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	28 2 D2	21,23	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11,13 e	1.93	4.48	e											
	4.26	6.65												
	0.41	3.28												
	2.75	4.66												
	2.36	4.1												
	2.86	6												
	0.39	2.76												
	1.19	4.51												
				3.91353E-06	1.326525	1.284546	2.01875	4.555	0.39	2.76	4.26	6.65	1.75967	1.650057

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	29 2.1 D2	21,23	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11,13 de	1.93	4.48	de											
	4.26	6.65												
	6.63	4.1												
	2.86	6												
				0.369063546	2.044782	1.214451	3.92	5.3075	1.93	4.1	6.63	6.65	4.181133	1.474892

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	30 2.2 D2	21,23	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11,13 fe	0.41	3.28	fe											
	2.75	4.66												
	0.39	2.76												
	1.19	4.51												
				0.003337688	1.107836	0.930175	1.185	3.8025	0.39	2.76	2.75	4.66	1.2273	0.865225

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	31 2.3 D2	21,23	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
21,23 e	4.48	2.87	w											
	6.65	1.94												
	3.28	3.55												
	4.66	2.72												
	4.1	3.8												
	6	1.98												
	2.76	2.89												
	4.51	3.37												
				0.038481843	1.284546	0.681804	4.555	2.89	2.76	1.94	6.65	3.8	1.650057	0.464857

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	32 2.3.1 D2	21,23	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
21,23 e	4.48	2.87	w											
	6.65	1.94												
	4.1	3.8												
	6	1.98												
				0.081553579	1.214451	0.880128	5.3075	2.6475	4.1	1.94	6.65	3.8	1.474892	0.774625

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	33 2.3.2 D2	21,23	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
21,23 e	3.28	3.55	w											
	4.66	2.72												
	2.76	2.89												
	4.51	3.37												
				0.294679152	0.930175	0.39144	3.8025	3.1325	2.76	2.72	4.66	3.55	0.865225	0.153225

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese 21,23	Nr. Nr D1	34 2.3.3 D2	21,23 1w	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
le	4.48	2.87												
	3.28	3.55												
	4.1	3.8												
	2.76	2.89												
				0.44306108	0.778952	0.470275	3.655	3.2775	2.76	2.87	4.48	3.8	0.606767	0.221158

Test (T) Hypothese 21,23	Nr. Nr D1	35 2.3.4 D2	21,23 3w	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ge	6.65	1.94												
	4.66	2.72												
	6	1.98												
	4.51	3.37												
				0.039477085	1.040849	0.680508	5.455	2.5025	4.51	1.94	6.65	3.37	1.083367	0.463092

Test (T) Hypothese 21,23	Nr. Nr D1	36 2.4 D2	21,23 ü	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
w	2.87	1.77												
	1.94	1.03												
	3.55	2.28												
	2.72	1.41												
	3.8	1.8												
	1.98	1.74												
	2.89	2.81												
	3.37	1.81												
				0.002328529	0.681804	0.533491	2.89	1.83125	1.94	1.03	3.8	2.81	0.464857	0.284612

Test (T) zu FB 21 D	Nr. D1	37 D2	F evl	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
evl	1.77	2.28												
	1.03	1.41												
				0.092336413	0.523259	0.615183	1.4	1.845	1.03	1.41	1.77	2.28	0.2738	0.37845

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	38 1.2.1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ev1	4.48	5.9	nv1											
	6.65	4												
	3.28	6.97												
	4.66	5.77												
				0.545540552	1.396505	1.230366	4.7675	5.66	3.28	4	6.65	6.97	1.950225	1.5138

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	39 1.2.3.1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
dev1	4.48	3.28	fev1											
	6.65	4.66												
				0.154548773	1.534422	0.975807	5.565	3.97	4.48	3.28	6.65	4.66	2.35445	0.9522

Test (T) Hypothese l	Nr. Nr D1	40 15.2 D2	3 devl	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
devl	4.48	6.65												
	3.28	4.66												
				0.13939884	0.848528	1.407142	3.88	5.655	3.28	4.66	4.48	6.65	0.72	1.98005

Test (T) zu FB 23 D	Nr. D1	41 D2	F evl	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
evl	1.8	2.81												
	1.74	1.83												
				0.443420942	0.042426	0.692965	1.77	2.32	1.74	1.83	1.8	2.81	0.0018	0.4802

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	42 1.2.1 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
ev1	4.1	5.52	nvl											
	6	3.35												
	2.76	6.72												
	4.51	5.34												
				0.559920094	1.333976	1.396505	4.3425	5.2325	2.76	3.35	6	6.72	1.779492	1.950225

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	43 1.2.3.2 D2		t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
dev1	4.1	2.76	lev1											
	6	4.51												
				0.033711552	1.343503	1.237437	5.05	3.635	4.1	2.76	6	4.51	1.805	1.53125

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	44 15.2 D2	3	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
dev1	4.1	6	dev1											
	2.76	4.51												
				0.026147743	0.947523	1.053589	3.43	5.255	2.76	4.51	4.1	6	0.8978	1.11005

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	45 1.2.4 D2	23	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
21	4.48	4.1	e											
e	6.65	6												
	3.28	2.76												
	4.66	4.51												
				0.028504543	1.396505	1.333976	4.7675	4.3425	3.28	2.76	6.65	6	1.950225	1.779492

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	46 1.1.4 D2	13	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	1.93	2.63	e											
e	4.62	2.86												
	0.41	0.39												
	2.75	1.19												
				0.349735733	1.753936	1.178767	2.4275	1.7675	0.41	0.39	4.62	2.86	3.076292	1.389492

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	47 3 D2	2v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	62.83	34.96												
	40.71	27.88												
	30.53	21.24												
	28.76													
21	55.51	65.64												
	76.21	39.65												
	67.84	54.63												
	61.76													
13	10.4	14.36												
	12.87	34.65												
	15.84	11.88												
	20.3													
23	33.33	55.74												
	39.34	58.47												
	59.02	26.78												
	21.86													
				0.434155136	21.38104	17.93729	39.81938	37.15667	10.4	11.88	76.21	65.64	457.1489	321.7465

Test (T) Hypothese	Nr. Nr D1	48 4 D2	3v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	62.83	23.01												
	40.71													
	30.53													
	28.76													
21	55.51	28.19												
	76.21													
	67.84													
	61.76													
13	10.4	11.88												
	12.87													
	15.84													
	20.3													
23	33.33	55.74												
	39.34													
	59.02													
	21.86													
				0.497590671	21.38104	18.64287	39.81938	29.705	10.4	11.88	76.21	55.74	457.1489	347.5567

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese d1y	Nr. Nr D1	49 5.2 D2	f1y	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	71.01	38.6												
	46.51	13.04												
	36.05	7.61												
	33.72	7.61												
21	60.95	39.66												
	84.62	51.72												
	77.51	39.66												
	64.5	53.45												
13	15.83	1.39												
	18.46	2.78												
	23.08	2.78												
	30	2.78												
23	25.68	19.44												
	47.75	26.39												
	70.27	41.67												
	23.42	19.44												
				2.10152E-07	22.9315	18.62322	45.585	23.00125	15.83	1.39	84.62	53.45	525.8536	346.8242

Test (T) Hypothese d1y	Nr. Nr D1	50 3.1 D2	d2y	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	71.01	41.86												
	46.51	32.56												
	36.05	23.84												
	33.72													
21	60.95	72.78												
	84.62	44.38												
	77.51	53.25												
	64.5													
13	15.83	17.69												
	18.46	50												
	23.08	16.15												
	30													
23	25.68	62.16												
	47.75	72.97												
	70.27	27.03												
	23.42													
				0.516041824	22.9315	20.00439	45.585	42.88917	15.83	16.15	84.62	72.97	525.8536	400.1757

Test (T) Hypothese f1y	Nr. Nr D1	51 3.2 D2	f2y	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	38.6	7.61												
	13.04	7.61												
	7.61	7.61												
	7.61													
21	39.66	44.83												
	51.72	25.86												
	39.66	58.62												
	53.45													
13	1.39	8.33												
	2.78	6.94												
	2.78	4.71												
	2.78													
23	19.44	45.83												
	26.39	36.11												
	41.67	26.39												
	19.44													
				0.942855572	18.62322	19.00873	23.00125	23.37083	1.39	4.71	53.45	58.62	346.8242	361.3317

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese d1v	Nr. Nr D1	52 4.1 D2	d3v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	71.01	19.77												
	46.51													
	36.05													
	33.72													
21	60.95	26.63												
	84.62													
	77.51													
	64.5													
13	15.83	13.85												
	18.46													
	23.08													
	30													
23	25.68	70.27												
	47.75													
	70.27													
	23.42													
				0.645656459	22.9315	25.63096	45.585	32.63	15.83	13.85	84.62	70.27	525.8536	656.9459

Test (T) Hypothese f1v	Nr. Nr D1	53 4.2 D2	f3v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	38.6	19.57												
	13.04													
	7.61													
	7.61													
21	39.66	32.76												
	51.72													
	39.66													
	53.45													
13	1.39	2.78												
	2.78													
	2.78													
	2.78													
23	19.44	33.33												
	26.39													
	41.67													
	19.44													
				0.726436733	18.62322	14.36908	23.00125	22.11	1.39	2.78	53.45	33.33	346.8242	206.4705

Test (T) Hypothese kl1v	Nr. Nr D1	54 3.3 D2	kl1,2v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	50.41	20												
	20.8	14.4												
	16	9.6												
	11.2													
21	56.2	52.89												
	64.46	26.45												
	55.37	40.49												
	55.37													
13	0	13.51												
	21.62	29.73												
	4.05	5.4												
	17.57													
23	17.86	39.28												
	21.43	37.5												
	39.28	16.07												
	25													
				0.359151479	20.56083	14.67999	29.78875	25.44333	0	5.4	64.46	52.89	422.7476	215.502

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese k3.1v	Nr. Nr D1	55 3.4 D2	k3.2v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	77.17	23.89												
	29.2	19.91												
	21.86	15.93												
	22.57													
21	54.72	80.19												
	89.62	54.72												
	82.07	70.75												
	68.87													
13	16.4	14.84												
	7.81	37.5												
	22.65	15.62												
	21.87													
23	40.16	62.99												
	47.24	67.72												
	67.72	31.5												
	20.47													
				0.522429526	26.68292	24.49982	43.15	41.29667	7.81	14.84	89.62	80.19	711.9784	600.2413

Test (T) Hypothese k1.1v	Nr. Nr D1	56 4.3 D2	k1.3v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	50.41	11.2												
	20.8													
	16													
	11.2													
21	56.2	25.62												
	64.46													
	55.37													
	55.37													
13	0	4.05												
	21.62													
	4.05													
	17.57													
23	17.86	30.36												
	21.43													
	39.28													
	25													
				0.371732568	20.56083	12.26823	29.78875	17.8075	0	4.05	64.46	30.36	422.7476	150.5094

Test (T) Hypothese k3.1v	Nr. Nr D1	57 4.4 D2	k3.2v	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	77.17	16.81												
	29.2													
	21.86													
	22.57													
21	54.72	31.13												
	89.62													
	82.07													
	68.87													
13	16.4	16.41												
	7.81													
	22.65													
	21.87													
23	40.16	66.93												
	47.24													
	67.72													
	20.47													
				0.495693663	26.68292	23.74838	43.15	32.82	7.81	16.41	89.62	66.93	711.9784	563.9855

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese lv.e	Nr. Nr D1	58 6.1 D2	lv.ne	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	62.83	37.17												
	40.71	59.29												
	30.53	69.47												
	28.76	71.24												
21	55.51	44.49												
	76.21	23.79												
	67.84	32.16												
	61.76	38.24												
13	10.4	89.6												
	12.87	87.13												
	15.84	84.16												
	20.3	79.7												
23	33.33	66.67												
	39.34	60.66												
	59.02	40.98												
	21.86	78.14												
				0.076189321	21.38104	21.38104	39.81938	60.18063	10.4	23.79	76.21	89.6	457.1489	457.1489

Test (T) Hypothese lv.e, ungest.	Nr. Nr D1	59 6.1.1 D2	lv.ne, ungest.	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	62.83	37.17												
	40.71	59.29												
	30.53	69.47												
	28.76	71.24												
13	10.4	89.6												
	12.87	87.13												
	15.84	84.16												
	20.3	79.7												
				0.008678031	17.4319	17.4319	27.78	72.22	10.4	37.17	62.83	89.6	303.871	303.871

Test (T) Hypothese lv.e, gest.	Nr. Nr D1	60 6.1.2 D2	lv.ne, gest.	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
21	55.51	44.49												
	76.21	23.79												
	67.84	32.16												
	61.76	38.24												
23	33.33	66.67												
	39.34	60.66												
	59.02	40.98												
	21.86	78.14												
				0.785156305	18.55876	18.55876	51.85875	48.14125	21.86	23.79	76.21	78.14	344.4275	344.4275

Test (T) Hypothese dlv.e	Nr. Nr D1	61 6.1.3 D2	dlv.ne	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	71.01	28.99												
	46.51	53.49												
	36.05	63.95												
	33.72	66.28												
21	60.95	39.05												
	84.62	15.38												
	77.51	22.49												
	64.5	35.5												
13	15.83	84.17												
	18.46	81.54												
	23.08	76.92												
	30	70												
23	25.68	74.32												
	47.75	52.25												
	70.27	29.73												
	23.42	76.58												
				0.453187677	22.9315	22.9315	45.585	54.415	15.83	15.38	84.62	84.17	525.8536	525.8536

Test (T) Hypothese flv.e	Nr. Nr D1	62 61.4 D2	flv.ne	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	38.6	61.4												
	13.04	86.96												
	7.61	92.39												
	7.61	92.39												
21	39.66	60.34												
	51.72	48.28												
	39.66	60.34												
	53.45	46.55												
13	1.39	98.61												
	2.78	97.22												
	2.78	97.22												
	2.78	97.22												
23	19.44	80.56												
	26.39	73.61												
	41.67	58.33												
	19.44	80.56												
				3.50757E-05	18.62322	18.62322	23.00125	76.99875	1.39	46.55	53.45	98.61	346.8242	346.8242

Test (T) Hypothese kl.lv.e	Nr. Nr D1	63 61.5 D2	kl.lv.ne	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	50.41	49.59												
	20.8	79.2												
	16	84												
	11.2	88.8												
21	56.2	43.8												
	64.46	35.54												
	55.37	44.63												
	55.37	44.63												
13	0	100												
	21.62	78.38												
	4.05	95.95												
	17.57	82.43												
23	17.86	82.14												
	21.43	78.57												
	39.28	60.72												
	25	75												
				0.001331486	20.56083	20.56083	29.78875	70.21125	0	35.54	64.46	100	422.7476	422.7476

Test (T) Hypothese k3.lv.e	Nr. Nr D1	64 61.6 D2	k3.lv.ne	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
11	77.17	22.83												
	29.2	70.8												
	21.86	78.14												
	22.57	77.43												
21	54.72	45.28												
	89.62	10.38												
	82.07	17.93												
	68.87	31.13												
13	16.4	83.6												
	7.81	92.19												
	22.65	77.35												
	21.87	78.13												
23	40.16	59.84												
	47.24	52.75												
	67.72	32.28												
	20.47	79.53												
				0.320777525	26.68292	26.68303	43.15	56.84938	7.81	10.38	89.62	92.19	711.9784	711.9839

Test (T) Hypothese ugs.e	Nr. Nr D1	65 71a D2	unmark.e	t-test	Stabw 1	Stabw 2	M 1	M 2	min 1	min 2	max 1	max 2	V 1	V 2
	11.13	11.13												
	62.83	56.44												
	30.53	40.71												
	34.96	28.76												
	10.4	20.3												
	11.88	3.54												
				0.969546304	21.30208	20.05944	30.12	29.95	10.4	3.54	62.83	56.44	453.7785	402.3811

Anhang 3

T-Test

Test (T) Hypothese ugs e	Nr. Nr 21.23	66 7.1b 21.23	unmark.e	t-test	Stabw.1	Stabw.2	M.1	M.2	min.1	min.2	max.1	max.2	V.1	V.2
	55.51	76.21												
	67.84	61.67												
	65.64	33.48												
	33.33	21.86												
	26.78	66.67												
				0.368545868	18.77585	951.1294	49.82	484.806	26.78	33.48	67.84	21.86	352.5327	904647.2

Test (T) Hypothese ugs de	Nr. Nr 11.13	67 7.1a 11.13	ugs fe	t-test	Stabw.1	Stabw.2	M.1	M.2	min.1	min.2	max.1	max.2	V.1	V.2
	71.01	38.6												
	36.05	7.61												
	41.86	7.61												
	15.38	1.39												
	50	11.88												
				0.002113723	20.28502	14.56569	42.86	13.418	15.38	1.39	71.01	38.6	411.4822	212.1593

Test (T) Hypothese ugs e	Nr. Nr 21.23	68 7.1b 21.23	unmark.e	t-test	Stabw.1	Stabw.2	M.1	M.2	min.1	min.2	max.1	max.2	V.1	V.2
	60.95	39.66												
	77.51	39.66												
	72.78	44.83												
	25.68	19.44												
	27.03	26.39												
				0.051859819	24.87867	10.62151	52.79	33.996	25.68	19.44	77.51	44.83	618.9485	112.8164

Test (T) Hypothese beste ugs de	Nr. Nr 11.13	69 Zus 11.13	beste ugs fe	t-test	Stabw.1	Stabw.2	M.1	M.2	min.1	min.2	max.1	max.2	V.1	V.2
	67.69	36.11												
	71.01	38.6												
	46.51	13.04												
	41.86	7.61												
	36.05	7.61												
				5.79837E-06	15.75573	15.48543	52.624	20.594	36.05	7.61	71.01	38.6	248.2429	239.7984

Test (T) Hypothese ugs e	Nr. Nr 21.23	70 Zus 21.23	unmark.e	t-test	Stabw.1	Stabw.2	M.1	M.2	min.1	min.2	max.1	max.2	V.1	V.2
	72.07	58.33												
	60.95	39.66												
	84.62	51.72												
	72.78	44.83												
	77.51	39.66												
				0.003262411	8.656837	8.10832	73.586	46.84	60.95	39.66	84.62	58.33	74.94083	65.74485

Test (T) Hypothese Rang d Phr. 4	Nr. Nr 9	71 10	Rang f Phr.	t-test	Stabw.1	Stabw.2	M.1	M.2	min.1	min.2	max.1	max.2	V.1	V.2
	8	10												
	4	4												
	1	2												
				0.091721113	3.696846	4.123106	5.5	6.5	1	2	9	10	13.66667	17

Hörler Peter	Schöneeggstr. 11 6285 Hitzkirch Telefon: 917 44 24 peter.hoerler@edulu.ch	
Persönliche Angaben	01.12.1961 1982–1983 27.10.1990 04.02.1998 21.09.1999	geboren in Zürich, mittleres von drei Kindern Zwischenjahr mit RS, UOS, Aushilfe im Bahnpostamt Luzern Heirat mit Susanne Dubach Geburt des Sohnes Jan Geburt des Sohnes Simon
Ausbildung	1969–1971 1971–1972 1972–1975 1975–1977 1977–1979 1979–1982	1. - 2. Klasse Primar in Cham, ZG 2. - 3. Klasse Primar in Ebikon, LU 4. - 6. Klasse Primar in Inwil 1. – 2. Klasse Literargymnasium, Kantonsschule Luzern, Alpenquai 2. – 4. Klasse Gymnasium, Kantonsschule Hochdorf 5. – 7. Klasse Gymnasium, Kantonsschule Reussbühl
	25. Juni 1982	Matura Typus B
	1983–1987	Sekundarlehrerstudium phil I, Universität Fribourg
	27. April 1987	Staatliches Sekundarlehrerdiplom
	1990–1996	berufsbegleitendes Studium an der Universität Zürich <i>Hauptfach: Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft</i> <i>1. Nebenfach: Allgemeine Didaktik des Mittelschulunterrichts</i> <i>2. Nebenfach: Angewandte Psychologie</i>
	13. 12 1996	Lizentiat
Schulische Tätigkeiten	1983–1987 1987–1991 1991–2001 ab 01.08.1994 ab 01.08.1997 ab 01.08.2001	Praktika und Stellvertretungen an Sekundarschulen, Stellvertretungen an der Kantonsschule Hochdorf Sekundarlehrer in Eschenbach Fach- und Klassenlehrer, Kantonsschule Hochdorf Mitglied der Schulleitung der Kantonsschule Hochdorf Wahl zum Lehrer für Deutsch an der Kantonsschule Hochdorf Prorektor und Schulleiter, Gymnasium Hochdorf, Kantonale Mittelschule Seetal